

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ КАЗЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ИМЕНИ В.Я. КИКОТЯ»

**И. В. Ульянова
О. В. Свиная**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ КУРСАНТОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ
В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ
К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ**

Монография

Москва
2018

ББК 74.00

У47

Рецензенты:

*профессор кафедры психологии, педагогики и организации работы
с кадрами Академии управления МВД России, член-корреспондент
Академии военных наук Российской Федерации доктор
педагогических наук, доцент полковник полиции **Н. В. Сердюк**;
доцент кафедры уголовного процесса и криминалистики
Академии ФСИН России кандидат педагогических наук полковник
внутренней службы **И. Ю. Данилова***

Ульянова И. В.

У47 ***Педагогическое сопровождение курсантов образовательных
организаций МВД России в период адаптации к образова-
тельному процессу : монография / И. В. Ульянова, О. В. Сви-
нарева. – М. : Московский университет МВД России имени
В.Я. Кикотя, 2018. – 256 с.
ISBN 978-5-9694-0540-0.***

В монографии освещаются теоретические и практические аспекты специфики организации педагогического сопровождения курсантов образовательных организаций МВД России в период адаптации к образовательному процессу. В рамках интегративного подхода обосновывается необходимость реализации концептуально-инструментальной модели, способствующей форсированной адаптации курсантов и позитивно влияющей на их гармоничное развитие, стабилизирующей целостное образовательное пространство в новых культурно-исторических, социально-педагогических условиях.

Для профессорско-преподавательского состава и руководителей учебно-строевых подразделений образовательных организаций МВД России, других силовых ведомств.

ББК 74.00

ISBN 978-5-9694-0540-0

© Московский Университет
МВД России имени В.Я. Кикотя, 2018
© Ульянова И. В., 2018
© Свинарева О. В., 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Теоретико-методологические основы педагогического сопровождения курсантов образовательных организаций МВД России в период адаптации к образовательному процессу	14
§ 1.1. Генезис феномена «адаптация курсантов к образовательному процессу образовательных организаций МВД России.....	14
§ 1.2. Адаптационный потенциал современного педагогического сопровождения курсантов образовательных организаций МВД России	38
§ 1.3. Концептуально-инструментальная модель педагогического сопровождения курсантов образовательных организаций МВД России в период адаптации к образовательному процессу	71
Выводы	94
Глава 2. Экспериментальное обоснование эффективности концептуально-инструментальной модели педагогического сопровождения курсантов образовательных организаций МВД России в период адаптации к образовательному процессу	100
§ 2.1. Организация и методика проведения педагогического эксперимента по апробации концептуально-инструментальной модели	100
§ 2.2. Опыт реализации концептуально-инструментальной модели	120
§ 2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы	143
§ 2.4. Методические рекомендации по реализации концептуально-инструментальной модели.....	158
Выводы	170
Заключение	174
Библиографический список	177
Приложения	209

ВВЕДЕНИЕ

В новых культурно-исторических, социально-педагогических условиях развития нашей страны повышаются требования к личности сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации, которые, будучи курсантами образовательных организаций (ОО), активно приобщаются к системе служебно-профессиональных отношений. В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) ставится акцент на интенсивном формировании у обучающихся профессиональных компетенций с учетом освоения различных видов деятельности по избранной специальности. В данных условиях адаптация как базовый механизм целесообразного регулирования отношений курсантов и образовательной среды, личности и системы, индивидуума и социума выступает своеобразным гарантом качества образования.

Курсанты ОО системы МВД России как представители современной молодежи закономерно переживают давление противоречий постиндустриального общества с его размыванием традиционных цивилизационных ценностей, информационной экспансией, потребительской идеологией, что провоцирует риск дезадаптационных стратегий личности в новых обстоятельствах (например, по результатам исследования, проведенного М. Г. Рябовой, А. С. Отрадной в 2016 г. на базе Уральского юридического института МВД России, у 95 % курсантов – первокурсников показатели по фактору «Чувство благополучия» ниже нормы, что свидетельствует об их неуверенности, отчужденности, общей нестабильности).

Первостепенным ресурсом для решения проблемы адаптации курсантов становятся адаптационная среда ОО, адаптационная компетентность обучающихся, что потенциально формируется и развивается благодаря научно обоснованному, адаптационно ориентированному *педагогическому сопровождению образовательного процесса* как инновационного условия развития современного образования.

Изучение проблемы педагогического сопровождения курсантов ОО системы МВД России в период адаптации к образовательному процессу фиксируется в современной отечественной науке на уровне ее отдельных сегментов:

- *адаптации школьников* к образовательному процессу (О. Г. Жукова, И. Н. Пихенько, В. Ц. Цыренов, Е. А. Ямбург и др.);

- *адаптации студентов системы высшего образования* к образовательному процессу (А. Д. Андреева, В. Г. Асеев, Н. Ф. Борисенко, А. В. Бучкин, С. А. Гапонова, В. Н. Грибов, А. К. Гришанов, М. С. Жам-

кочьян, Ю. В. Жегульская, Е. В. Корепанова, Л. А. Леонова, Д. А. Маргиева, А. Г. Мороз, Т. В. Пушкарева, В. И. Русецкая, Н. А. Свиридов, И. В. Сечкина и Г. И. Сечкин, Ю. И. Толстых, И. В. Ульянова, Е. Н. Федорова, А. В. Шамсутдинова, М. В. Яковлева и др.);

– *адаптации курсантов силовых ведомств* – ОО Минобороны России, ФСИН России, МЧС России – к образовательному процессу (П. Ю. Аксенова, Л. Н. Акулова, О. А. Бучнева, О. А. Воскрекасенко, А. И. Екимов, И. Н. Дмитриев, И. Н. Зайцев, Н. Н. Ивашко, А. В. Кежков, Ю. В. Кечкин, Е. Н. Курьянович, О. Н. Леухин, В. Л. Пашута, М. В. Синельник, М. А. Шелепова, В. А. Якунин, С. Ю. Добряк и др.);

– *адаптации курсантов ОО МВД России* к образовательному процессу (О. С. Васильева и Я. Б. Радишевская, С. А. Голобородько, Т. А. Грозная, М. Г. Рябова и А. С. Отраднава, М. В. Сидорова и др.);

– *педагогического сопровождения как актуального педагогического явления всех уровней образования* (В. А. Айрапетов, Е. А. Александрова, Т. В. Анохина, В. П. Бедерханова, М. Р. Битянова, В. П. Бондарев, Ф. Е. Василюк, О. С. Газман, М. Т. Громкова, И. В. Дубровина, В. И. Иванова, Е. И. Казакова, А. Н. Колпакова, Е. В. Коляда, Г. Е. Коткова, Н. Б. Крылова, Л. П. Лазарева, Н. Н. Михайлова, Н. В. Пилипчевская, С. Д. Поляков, М. С. Полянский, Е. А. Салахудинова, Т. Н. Сапожникова, С. В. Сергеев и О. А. Сергеева, В. Сечкина и Г. И. Сечкин, С. В. Сильченкова, В. А. Сластенин, В. Ю. Слюсарев, А. Б. Струков, А. П. Тряпицына, Е. Е. Федорова, Е. А. Чекунова, С. М. Юсфин и др.), как *педагогической поддержки обучающихся* (И. А. Голицина, Т. Ю. Ксензова, Л. И. Новикова и др.);

– *педагогического сопровождения различных аспектов образовательного процесса в ОО МВД России* (Н. Я. Большунова, И. Н. Дмитриев, М. Ю. Дмитриев, Н. Н. Зайцев, А. А. Кежов, А. Н. Молоствов, С. В. Оспенников, А. С. Отраднава и др.) и *адаптации курсантов к образовательному процессу* (С. В. Демочкин, М. А. Шелепова и др.).

В настоящее время в педагогической теории и практике высшего образования выявляются **противоречия:**

на социально-ведомственном уровне:

– между потребностью общества и государства в сотрудниках органов внутренних дел (ОВД), соответствующих личностно-профессиональным требованиям специалиста уже в период обучения в ОО МВД России, что в значительной мере обусловлено интенсивной адаптацией курсантов к образовательному процессу, и их недостаточной готовностью к новым образовательным условиям системы высшего образования;

– между усложнением профессиональных функций специалиста ОВД, обусловленным требованиями современного общества, и реализуемой системой образования с преимущественно традиционными моделями адаптации курсантов к служебной, учебно-воспитательной, профессиональной деятельности;

на научно-теоретическом педагогическом уровне:

– между методологической разработанностью вопроса педагогического сопровождения студентов в период адаптации к образовательному процессу ООВО и его фрагментарной представленностью на уровне ОО МВД России;

на научно-методическом педагогическом уровне:

– между необходимостью подготовки педагогических кадров в ОО МВД России к реализации эффективного педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу и отсутствием специальных курсов, программ, методических разработок, моделей для профессорско-преподавательского состава и руководящего состава учебно-строевых подразделений.

Данные противоречия обозначили *проблему исследования*: каковы особенности концептуально-инструментальной модели педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу.

Масштабность темы потребовала необходимых ограничений, сосредоточения на педагогическом сопровождении курсантов первого курса в период адаптации к образовательному процессу.

Целью исследования определены проектирование, научное обоснование и экспериментальная проверка эффективности концептуально-инструментальной модели педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу. *Объектом исследования* обозначена адаптация курсантов ОО МВД России к образовательному процессу, *предметом* исследования – особенности педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу на основе концептуально-инструментальной модели.

Организуя свою научно-экспериментальную деятельность, мы исходили из **предположений** о том, что:

– адаптация курсантов к образовательному процессу ОО МВД России – педагогическая адаптация – это главный механизм (способ) эффективного включения личности в новые, противоречивые по своей сути отношения: служебные, учебно-воспитательные и квазипрофес-

сиональные, – что требует его субстанциализации, этапности, раскрытия общих и специальных педагогических условий реализации;

– педагогическое сопровождение курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу будет эффективным, если:

а) оно реализуется одновременно на уровне подсистемы педагогического процесса, воплощенной в концептуально-инструментальную модель, и педагогической фасилитации как конкретной помощи курсантам в педагогическом взаимодействии;

б) оно опирается на интегративный подход к проектированию, реализации, оцениванию, прогностике адаптационного педагогического процесса;

в) выделены функциональные блоки-модули концептуально-инструментальной модели педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу, разработаны программа и методика ее реализации, указаны приоритетные виды, формы, средства педагогической деятельности;

г) определены критерии, уровневые показатели эффективности педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу, разработан специальный диагностический инструментарий.

Проблема, цель, объект, предмет и гипотеза исследования обусловили постановку и последовательное решение следующих **задач**:

1. Изучив научную литературу по заявленной теме, унифицировать понятийный аппарат исследования, конкретизировать его теоретико-методологические основы.

2. Проанализировать состояние проблемы педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу, раскрыть его адаптационный ресурс (теоретический и эмпирический), уточнив адаптирующие и дезадаптирующие факторы.

3. Разработать и экспериментально апробировать функциональные блоки-модули концептуально-инструментальной модели педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу, представив программу и методику ее реализации.

4. Провести констатирующий и формирующий эксперименты, определив критерии, уровневые показатели педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу, представив диагностический инструментарий, результаты экспериментальной работы.

5. Разработать методические рекомендации по реализации концептуально-инструментальной модели педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу.

Методологической основой исследования стали логико-семантический подход к анализу понятий «педагогическая адаптация», «педагогическое сопровождение»; интегративный подход к анализу сложных объектов, явлений и педагогических процессов; диалектический, культурологический, системно-деятельностный, личностно ориентированный, компетентностный, контекстный, средовой, экзистенциальный подходы к организации педагогической деятельности в системе высшего образования.

Теоретическую основу исследования определяют:

– философские положения о сущности адаптации в контексте диалектического материализма, экзистенциализма, светского гуманизма (Г. Гегель, Э. В. Ильенков, Ю. А. Урманцев, Э. Фромм, Ф. В. Цанн-кай-си и др.);

– концепции адаптации в психологии (Г. А. Балл, А. Н. Леонтьев, А. Маслоу, А. В. Петровский и др.), физиологии (Г. Селье и др.), социологии (Л. В. Корель, С. И. Капица и др.), культурологии (М. С. Каган, Э. С. Маркарян и др.) и адаптационные концепции, ориентированные на педагогический процесс (А. К. Гришанов, В. В. Лагереv, В. А. Сластенин, В. Д. Цуркан и др.);

– междисциплинарный подход к изучению проблем молодежи постиндустриального общества (И. М. Ильинский, Вал. А. Луков и др.), теоретические положения о специфике юношеского, студенческого возраста в период адаптации к образовательному процессу (К. С. Абульханова-Славская, Л. С. Выготский, А. А. Реан, Д. И. Фельдштейн и др.);

– концепция педагогического сопровождения и педагогической поддержки обучающихся (А. Д. Андреева, О. С. Газман, В. М. Дугинев, Л. П. Лазарева, Е. А. Лопатин, Н. Н. Михайлова, Н. А. Свиридов, А. П. Тряпицына, И. В. Ульянова, Е. Е. Федорова и др.);

– концепции современного высшего образования (А. А. Вербицкий, В. И. Загвязинский, Э. Ф. Зеер, И. А. Колесникова, В. В. Краевский, А. М. Новиков, Т. В. Пушкарева, В. А. Сластенин и др.),

– концептуальные подходы к специфике высшего образования в ОО силовых ведомств, в том числе МВД России (И. А. Алёхин, О. А. Анашкин, О. А. Андросова, Н. Я. Большунова, В. П. Бондарев,

И. А. Голицина, Н. В. Ерошенков, В. Я. Кикоть, А. А. Кочин, С. И. Рабазанов, Н. В. Сердюк, С. Н. Тихомиров, И. В. Ульянова, М. А. Шелепова, В. А. Якунин и др.).

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы научного исследования**: *теоретические* – анализ, синтез, сравнение, обобщение, интерпретация, абстрагирование, теоретическое моделирование; *эмпирические* – наблюдение, изучение и обобщение педагогического опыта, опрос, анкетирование, исследовательская беседа, изучение продуктов деятельности курсантов и преподавателей, педагогический эксперимент; *математические* – ранжирование, методы статистического анализа результатов исследования.

Опытно-экспериментальная база и этапы исследования. Исследование осуществлялось на базе федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.Я. Кикотя» (Институт психологии служебной деятельности органов внутренних дел) – далее МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя – и Рязанского филиала данного университета (факультеты по направлениям подготовки «Экономическая безопасность», «Правовое обеспечение национальной безопасности») в течение 2014–2017 гг. Исследованием было охвачено 212 человек: 180 курсантов, 32 представителя профессорско-преподавательского и руководящего состава учебно-строевых подразделений.

Первый этап исследования – *подготовительный (2014 г.)* был связан с оценкой состояния проблемы в отечественной системе образования в целом и в системе МВД России в частности, теоретическим анализом научной литературы, формулированием замысла исследования и обоснованием его предметной области, формулированием темы, разработкой логической структуры исследования, его методологических основ, оформлением концептуально-инструментальной модели, а также с проведением скринингового среза методами анкетирования и интервьюирования.

Второй этап исследования – *констатирующий (2014–2015 гг.)* – посвящен изучению уровня педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу, разработке программы экспериментальной работы, ее первичной фрагментарной апробации.

Третий этап исследования – *опытно-экспериментальный (2015–2016 гг.)* – был направлен на проведение формирующего эксперимента, проектирование, моделирование и экспериментальную проверку

эффективности концептуально-инструментальной модели педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу; написание статей, текста монографии.

Четвертый этап исследования – *аналитико-обобщающий (2016–2017 гг.)* – представлен анализом, систематизацией и обобщением данных, полученных в результате педагогического эксперимента; итоговым оформлением текста проведенного исследования.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- преодолена неопределенность в интерпретации дефиниций «адаптация к образовательному процессу», «педагогическая адаптация», «педагогическое сопровождение»; подтверждена аналогия между дефинициями «адаптация к образовательному процессу» и «педагогическая адаптация»;

- в педагогический тезаурус введена «адаптационная компетенция»;

- обоснованы характеристики концептуально-инструментальной модели педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу ОО МВД России; определено, что ее реализация обеспечивает эффективную *форсированную адаптацию* курсантов;

- выявлены *этапы* педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации:

1. Преадаптационный (подготовительный).

2. Адаптационный (2.1. Когнитивный (ознакомительный). 2.2. Ингрессивный (первичного взаимодействия). 2.3. Интегративный (сотруднический);

- обоснованы направления педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации: служебное, учебное, воспитательное, квазипрофессиональное, опирающиеся на имманентную основу социально-психологической адаптации субъектов образовательного процесса к педагогическому и служебному взаимодействию;

- определено, что для эффективного педагогического сопровождения курсантов в период адаптации необходимо освоение ими специального дидактического конструкта – *адаптационно-дидактического модуля*, благодаря которому интенсивно осваиваются знания, умения, навыки адаптации к образовательному процессу;

- выявлена двусоставная сущность педагогического сопровождения: как подсистемы педагогической системы ООВО и фасилитации курсанту;

- разработаны *программа и методика* педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу ОО МВД России, опирающиеся на интегративный подход;

– обоснованы критерии, показатели и уровни педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу ОО МВД России;

– раскрыта сущность методических рекомендаций педагогическому коллективу ОО МВД России по реализации модели педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу, по реализации курсантами индивидуальных адаптационных маршрутов.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что: уточнена сущность понятий «адаптация к образовательному процессу», «педагогическая адаптация», «педагогическое сопровождение»; «адаптация курсантов к образовательному процессу ОО МВД России»; теоретически обоснованы: актуальная компетенция – «адаптационная»; феномен «форсированная адаптация курсантов»; методология педагогического сопровождения курсантов ООВО МВД России в период адаптации к образовательному процессу, отраженная в соответствующей концептуально-инструментальной модели; определены и теоретически обоснованы методы диагностики педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу в соответствии с выделенными критериями и показателями.

Практическая значимость исследования заключается в возможности оптимизации педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу ОО МВД России посредством внедрения в практику разработанной концептуально-инструментальной модели; программа педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу ОО МВД России, методические рекомендации, диагностический инструментарий могут быть реализованы в ОО силовых ведомств. Материалы исследования полезны в системе подготовки и переподготовки профессорско-преподавательского состава и руководящего состава учебно-строевых подразделений ОО МВД России, в разработке программ, содействующих повышению уровня учебно-профессиональной готовности курсантов.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается методологической обоснованностью исходных теоретических положений, соответствием методов исследования его целям и задачам; репрезентативностью источниковой базы исследования; достаточным объемом выборки и статистико-математической обработкой результатов; опытно-экспериментальной проверкой основных положений выдвигаемой гипотезы; апробацией и внедрением результатов исследования в практику ОО МВД России.

Проведя исследование в области педагогического сопровождения курсантов образовательных организаций МВД России в период адаптации к образовательному процессу, мы пришли к утверждению следующих положений:

I. «Адаптация курсантов к образовательному процессу» – аналог понятия «педагогическая адаптация» – это:

1) специфический вид активной самостоятельной деятельности обучающихся в педагогическом и служебно-профессиональном взаимодействии, в целостном педагогическом процессе ООВО на основе знаний, умений, навыков, опыта интеграции в образовательный процесс (*адаптационного дидактического субмодуля*), выступающей детерминантой эффективности обучения (самообучения) и воспитания (самовоспитания), служебной деятельности, личностного и профессионального развития;

2) процесс интеграции курсантов с образовательным процессом ООВО на основе согласия с его системой ценностей, норм, правил, традиций, требований при сохранении собственной автономности, в результате чего формируется готовность к освоению общекультурных, профессиональных, профессионально-специальных компетенций при сформированности *адаптационной компетенции*. *Этапы адаптации* курсантов:

1. Преадаптационный (подготовительный) этап.

2. Адаптационные этапы:

2.1. Когнитивный (ознакомительный) этап.

2.2. Ингрессивный (первичного взаимодействия) этап.

2.3. Интеграционный (сотруднический) этап.

II. Педагогическое сопровождение курсантов ОО МВД России – *актуальное условие адаптации курсантов к образовательному процессу; двухуровневое явление*:

1) в широком, объективном, смысле – это *подсистема образовательной системы* ОО, в контексте которой реализуется специальная деятельность профессорско-преподавательского состава и руководящего состава учебно-строевых подразделений и формируется адаптационная среда;

2) в узком, субъективном, смысле – это непосредственная фасилитативная деятельность педагога (курсового офицера, преподавателя) по отношению к курсантам в образовательном процессе, их поддержка в сложных жизненных ситуациях.

III. Концептуально-инструментальная модель педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному про-

цессу ОО МВД России состоит из двух модулей: *концептуального*, включающего *факторный, методологический и адаптационный дидактический* субмодули, и *инструментального (технологического)*, включающего *целевой; субъектный; организационно-процессуальный; средовой; оценочно-диагностический, мониторинговый; коррекционный; результативный; аналитико-рефлексивный* субмодули.

IV. Диагностика педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу охватывает собой:

- 1) период интенсивного отслеживания (первый год обучения);
- 2) период пролонгированного отслеживания (с 1 по 5 курсы); включает *критерии эффективности педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу*:
 - а) систематическое функционирование педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу как подсистемы образовательной системы ОО.
 - б) скорость протекания адаптации курсантов к образовательному процессу в условиях специального педагогического сопровождения.
 - в) качество ведущих видов деятельности курсантов в период адаптации к образовательному процессу в условиях педагогического сопровождения.
 - г) удовлетворенность курсантов/педагогического коллектива педагогическим сопровождением адаптации курсантов к образовательному процессу; уровневые показатели: 1) оптимальный (высокий); 2) удовлетворительный (средний); 3) неудовлетворительный (низкий, крайне низкий).

V. Методические рекомендации по реализации концептуально-инструментальной модели педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу ориентированы на профессорско-преподавательский и руководящий состав педагогического коллектива (опора на технологии адаптационной работы с учебным взводом, отдельной личностью) и курсантов (как субъектов служебно-педагогического сотрудничества и проектировщиков индивидуальных адаптационных маршрутов).

Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ

§ 1.1. Генезис феномена «адаптация курсантов к образовательному процессу образовательных организаций МВД России»

Вошедший в науку термин «адаптация» (от позднелат. *adaptatio* – приспособление, прилаживание) в контексте физиологии (Г. Ауберт, 1864 г.) постепенно стал пониматься как результат приспособительного процесса – адаптациогенеза, протекающего при взаимодействии живых систем с окружающей их средой, – И. П. Павлов, Г. Селье, И. М. Сеченов и др. [287].

С течением времени, в условиях усложнявшейся внутренней, субъективной жизни человека европейской цивилизации, с середины XX в. в гуманитарных науках усиливается интерес к личностно-социальным отношениям, становится очевидной недостаточность биологических взглядов на адаптацию. Ю. А. Урманцев замечает: «Адаптация – это приноровление системы признаков телеообъектом-системой к особенностям среды его обитания для реализации им его целей в этой среде» [360, С. 36]. Телеообъект – любой объект, который является целеустремленным, деятельностно-активным, способным адаптироваться посредством признаков, созданных или создаваемых (не всегда им самим) сообразно собственным целям и другим присущим ему особенностям, а также особенностям среды своего обитания. Определяются две стратегии взаимодействия личности с обществом: *пассивная* (личность следует принятым обычаям, правилам и нормам поведения) и *активная* (человек преобразует себя и общество); между данными полюсами реализуются промежуточные стратегии [360].

В настоящее время феномен «адаптация» межотраслевой, он сфокусировал на себе уникальную методологию, охватывающую естественнонаучный и гуманитарный подходы, где достижения биологии используются для понимания, описания социальных процессов. В этом случае закономерно условное *разделение подходов к изучению адаптации на естественнонаучный и социальный блоки*, где последний включает в себя философский, социально-философский, психологический, социально-психологический, культурологический, педагогический, со-

циально-педагогический и другие подразделы. Междисциплинарность понятия «адаптация» обусловлена характером структуры сложнейшего явления – человека (Б. Г. Ананьев выделил несколько десятков наук, его изучающих), а также спецификой сред, влияющих на него макро-, мезо-, микросоциумов (А. В. Мудрик) [15; 214].

В настоящее время отсутствует общая теория адаптации. В отечественной науке наблюдаются глубокие противоречия в рассмотрении и оценках сущности, механизмов, видов, форм, структуры данного явления. В частности, Е. К. Завьялова, В. И. Медведев, А. А. Суханов и др. отказываются от необходимости выделения различных видов и уровней адаптации, говорят об искусственности данного акта [121; 198; 332]. В свою очередь, не отвергая доктрину целостности, системности адаптации, характеризующей взаимодействие человека с природной и социальной средами, мы придерживаемся позиции А. Г. Маклакова, А. В. Морозова, А. А. Реана и др., подчеркивающих важность признания видов адаптации (биологической, социальной, психологической, педагогической и пр.) и их взаимовлияния [188; 209; 279].

В рамках изучаемой темы возникает необходимость исследования феномена адаптации в определенной иерархии, как:

1) междисциплинарного гуманитарного явления, которое в самом широком значении являясь «инвариантным для конкретных научных дисциплин, есть особая форма отражения системами воздействий внешней и внутренней среды, заключающаяся в тенденции к установлению с ними *динамического равновесия*. Такое равновесие обеспечивает гармоничное соотношение системы с ее внутренней и внешней средой и развитие данной системы» [140];

2) педагогического феномена, благодаря которому согласуются: деятельность личности и всех субъектов образовательного процесса, устойчивость отношений между обучающимися и педагогическим пространством, обеспечивающим их автономность, целеустремленность, творческую активность и опирающимся при этом на достижения смежных наук.

В педагогическом поле адаптация, в свою очередь, также может рассматриваться многопланово как явление: 1) постоянно сопровождающее человека, обеспечивающее его жизнеспособность; 2) связанное с новыми этапами в жизни человека; 3) связанное с конкретной жизненной ситуацией. Процесс адаптации молодежи к обществу неизбежен, он неперенный спутник развития, – подчеркивает М. С. Яницкий; развитие – это стратегия, а адаптация – тактика процесса лич-

ностного развития. Переходя от одной точки развития к другой, человек автоматически переходит от одного фрагмента адаптации к другому, и личностное развитие есть череда адаптаций [408].

Проведение современной реформы российского образования, отраженной в Федеральных государственных стандартах высшего образования, Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (действующая редакция, 2016) и других государственных документах, обусловленное кардинальными политическими, экономическими, социокультурными трансформациями в мире и стране, вхождением Российской Федерации в Болонскую систему (2003 г.), связано, в том числе, с активизацией субъектной позиции обучающихся, развитием их самостоятельности, ответственности, мобильности, креативности в системе высшего образования, повышением требований к их теоретико-практической компетентности в избранной профессиональной сфере, что выдвигает на первый план *проблему адаптации* студентов – вчерашних школьников к новым образовательным условиям, к вызовам времени.

Для курсантов ОО МВД России наряду с выше перечисленными документами актуально также содержание Федерального закона «О полиции» № 3-ФЗ (от 1 июля 2011 г. № 169-ФЗ), в котором представлены требования к личности сотрудника ОВД: это, прежде всего, защитник «жизни, здоровья, прав и свобод граждан Российской Федерации, иностранных граждан», способный к искренней, бескорыстной помощи человеку, самоотверженному служению Отечеству, к «контролю за соблюдением законодательства Российской Федерации» в различных областях профессиональной деятельности. Это человек-гуманист, уважающий права и свободы граждан, ответственная, высоконравственная личность. Перечисленным характеристикам курсанты-первокурсники должны соответствовать с самого начала обучения в ОО МВД России в связи с присвоением им воинского звания «рядовой полиции» уже в первом семестре и реальным включением в служебную деятельность и подчиняться требованиям Дисциплинарного устава ОВД Российской Федерации (2012) [362; 363; 364]. Факт изначального частичного приобщения курсантов к профессии, выполнению служебных обязанностей непосредственно в образовательном процессе указывает на необходимость *форсирования процесса адаптации курсантов к образовательному процессу* [359].

Все вышеизложенное показывает, что изучение сущности адаптации курсантов ОО МВД России к образовательному процессу требует

трехуровневого подхода: *общего, специального и частного*, – опирающегося на межнаучные связи. Общий уровень связан с исследованием вопросов адаптации личности к социуму, социальным институтам с определением методологических основ философского, общенаучного уровней; специальный – со спецификой адаптации обучающихся (студентов) к системе высшего образования (ВО); частный – с исследованием сущности адаптации курсантов ОО МВД России к образовательному процессу. Межнаучный подход к изучению педагогических явлений, интеграционные тенденции в педагогике отражены в трудах П. З. Абдулаевой, В. М. Видгофа, Э. Н. Гусинского, В. А. Сластенина и др. [1; 68; 92; 362].

Так, обращение к *философии* показывает значительный интерес ученых к адаптации как центральной проблеме отношений личности и общества. Г. В. Ф. Гегель подходил к ней как идее развития: «Объект (идея) порождает «свое иное», которое, взаимодействуя с породившим ее основанием и, перестраивая ее, формирует новое целое», – уходя от факта приспособления и обращаясь к концепции взаимодействия (новое, рожденное старым, перестраивает это старое); адаптация рассматривается как изменение идеи (сущности мира) [81, С. 57]; Н. А. Бердяев размышлял над адаптацией через призму отношения человека к свободе, самореализации, бесконечного познания себя и мира, через противоречия материалистических и религиозных взглядов общества, личности [39].

Апологеты исторического материализма – Э. В. Ильенков, К. Маркс, В. С. Стёпин и др., – сущность адаптации личности (ребенка) к обществу раскрывают через обогащение культурным наследием, пробуждение самостоятельной активности, включение в совместно-разделенную со взрослым деятельность, обязательный процесс воспитания [129]. В данном контексте убедительно раскрывает свой адаптирующий потенциал такое современное философское направление, как светский гуманизм – Я. Б. Головин, В. А. Кувакин, Ф. В. Цанн-кай-си и др., – акцентирующий в адаптации человека к обществу активность, альтруизм и созидание, принятие гуманистических принципов, изучение философии, постижение культуры и приобщение к ней, а также способность рационально соотносить явления «свобода» и «ответственность», «труд» [378].

В контексте экзистенциализма Ж. П. Сартр показывает: адаптация – это придание материи индивидуальных значений, смысловых образований, во взаимодействии с которыми человек формирует

свою индивидуальность [295, С. 319–345]; адаптация к внешней среде способна формировать личность человека, для чего необходимо осмысление реализуемого взаимодействия; в процессе адаптации человек наделяет объекты внешней среды «индивидуальными значениями», реагируя, прежде всего, на само значение объекта.

Э. Фромм в своих трудах соединил идеи психоанализа, марксизма и экзистенциализма. В частности, он определил: в процессе *динамической адаптации* у индивида развивается ряд стимулов, мотивирующих чувства и действия. Однако в постиндустриальном обществе процесс адаптации значительно затруднен. Выявляется разрыв между процессами индивидуализации и развития личности, что приводит к чувству изоляции, порождающему *механизмы бегства от реальности, от свободы, а в целом – от самореализации*. В противовес предлагается спонтанная активность как свободная деятельность личности, проявляющаяся в эмоциональной, интеллектуальной и чувственной жизни человека, в его воле [371, С. 121–122]. М. К. Мамардашвили, выявляя в экзистенциализме взаимосвязь идеального и материального, выражение социального в идеях внутреннего мира личности, утверждает: противоречие объективно-социального и субъективно-индивидуального исходит из ощущения непричастности личности к «созиданию истории и исторического мира вокруг себя» [190, С. 155].

Наряду с этим в обозначенной в 80-е годы прошлого века идеологии – постмодернизме (Фр. Лиотар) – адаптация человека к обществу, жизни трактуется как ретроградское явление; навязываемые личности постиндустриальным обществом установки на потребительство, эклектизм, виртуальное Интернет-пространство нивелируют адаптацию как активность субъекта, оставляя ему роль безответственного и несамостоятельного, ведомого, пассивно-безразличного приспособленца ко всему происходящему, не обремененного морально-нравственными обязательствами перед обществом – Д. Ваттимо, Ж. Деррида и др. [37].

В. С. Стёпин, А. Б. Толстов указывают на необходимость поиска таких философских теоретико-методологических исследовательских подходов к адаптации, которые отвечали бы истинной онтологии социальной адаптации личности (следовательно, и педагогической) [327; 341].

Психологическая адаптация выражается в перестройке динамического стереотипа личности в соответствии с новыми требованиями окружающей среды. Психологическая научная литература представ-

ляет десятки толкований дефиниции «адаптация», в которых она рассматривается и как *явление*, и как *процесс*, и как *способность*, и как *результат* с учетом социокультурных норм, традиций, ориентаций или только как приспособительное поведение.

Абсолютизация *биологического подхода* к личности (Ф. Гальтон и др.) ограничивает изучение социальных вопросов, как указывает В. Ю. Верещагин, рамками организмоцентризма, крайне опасна в связи с его деструктивной сущностью, когда ценность человека осмысливается с учетом его расовой, классовой принадлежности, генетической предрасположенности к деятельности [67]. Несмотря на это, данный подход недопустимо игнорировать. В частности, для нашего исследования важны идеи сензитивных периодов развития личности; наличия в личности врожденных и приобретенных качеств; опоры на физиологические основы умственной деятельности, психических реакций личности и др. [261]. Г. Селье трактовал адаптацию в контексте теории стресса – естественного жизненного явления, где она понимается как поддержание гомеостаза целостного организма [301, С. 39], благодаря чему появилась возможность научного обоснования интеграции физиологических, психофизических, психологических, социальных аспектов адаптации человека в период проживания любой новой для него жизненной ситуации.

Анализ направлений классической психологии показал ее серьезное внимание к изучению адаптации. В рамках *теории психоанализа* (З. Фрейд и др.) адаптация связана с *развитием защитных механизмов личности*, благодаря которым уравниваются личностные подструктуры Ид, Эго и Супер-Эго и человек избегает невроза [370].

Бихевиористы (Дж. Уотсон, Э. Ч. Толмен и др.) определили адаптацию как *приспособление личности к реализуемым стимулам*, провоцирующим риск абсолютного подчинения человека предъявляемым требованиям. Необихевиористами (А. Бандура и др.) [31] акцент был поставлен на социальной стороне социально-психологической адаптации как *процессе достижения состояния гармоничного взаимодействия индивида со средой*. Главной причиной дезадаптации личности считается «неправильное поведение» [59; 217].

Когнитивная концепция Ж. Пиаже придала импульс толкованию адаптации с учетом субъективного фактора – *интеллекта*, где ведущие механизмы – *процессы ассимиляции и аккомодации*. То есть интеллект «стремится к установлению равновесия между ассимиляцией и аккомодацией, устранению несоответствий или расхождений между

реальностью и ее отображением, созданным в уме» [251]. Г. А. Балл доказывает, что важное направление активности субъекта составляет *поиск им для себя такой среды, которая наилучшим образом гармонизировала бы с его индивидуальными свойствами* [30, С. 97].

Представители гуманистической психологии актуализировали проблемы субъекта в процессе социализации. А. Маслоу ввел в науку понятие *личностной самоактуализации*, напоминая: *равновесие, адаптация, укорененность в среде могут уменьшить или уничтожить стремление человека к саморазвитию*. В системе «*идентификация – отчуждение*» необходимо, помимо приспособления человека к окружающему миру, принимать отчуждение во внутреннем плане, в плане его личностного становления, развития самосознания. Именно такой подход позволяет личности эффективно общаться с окружающими и в то же время оставаться самой собой. К. Роджерс подчеркнул *роль адекватности самооценки, креативности, открытости новому, степени конгруэнтности среде* в эффективной адаптации личности к ней [377].

В. Франкл, основоположник логотерапии, в рамках экзистенциальной психологии раскрыл *сущность адаптации человека к социуму, миру как способность к нахождению, открытию конструктивного жизненного смысла и ценностей*, значимых для личности и дающих возможность преодолевать проблемные ситуации и фрустрации, избегать «экзистенциального вакуума» как ощущения никчемности своего существования [369].

В контексте культурно-исторической школы Л. С. Выготский, отождествляя личность с самосознанием, подчеркивал, что она *формируется в процессе интериоризации традиций, социальных форм поведения, которые становятся способами индивидуальной адаптации и саморегуляции*. В данном процессе важен *сплав аффекта и интеллекта*, потому сами личностные структуры – это своего рода результат переживания воздействий среды [73].

Рассматривая адаптацию человека как одно из фундаментальных условий становления субъекта социальной среды, *освоения позитивных ролей во взаимоотношениях с другими людьми*, с общественной значимостью его жизненных целей, С. Л. Рубинштейн указывает на *основной принцип развития*: «внешнее через внутреннее», когда внешние воздействия преломляются через внутреннее состояние человека, его потребности, интересы, уровень готовности к восприятию этих воздействий [289]. А. Н. Леонтьев в контексте теории деятель-

ности говорит о мотивах, целях, средствах деятельности как *адаптационном механизме* развивающегося ребенка, подчеркивает роль его общения со взрослым и *организованную взрослыми деятельность детей (обучающихся)*. Именно *собственные действия субъекта* есть основной путь «присвоения» исторического опыта, путь формирования способностей, необходимых для таких действий [178]. В малоизвестных «Методологических тетрадах» А. Н. Леонтьев открывает *новую сторону адаптации личности – адаптацию к собственным отношениям, жизни, биографии* в ситуации эмансипации, автономизации от взрослых в подростково-юношеский период. «На каждом повороте жизненного пути ему (человеку) нужно от чего-то освободиться, что-то утверждать в себе». В советский период, с учетом реализуемой государством доктрины единства личности и общества, в трудах К. А. Абульхановой-Славской, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича, В. И. Ковалева, А. А. Налчаджяна и др. в *адаптации раскрывается активный характер указанного взаимодействия, когда личность может и приспособиться к изменившимся социальным условиям, и, по мере необходимости, преобразовать их* [2; 147; 217].

А. В. Петровский указал на процесс социально-психологической адаптации как вид взаимодействия личности с окружающей средой, в ходе которого *согласовываются и ожидания его участников*. Важнейшей компонентой адаптации определяется **согласование самооценок и притязаний субъекта с его возможностями и реальностью социальной среды**, в которой индивид обретает социальный статус и реализует возможности приспособления к данной среде [250]. Адаптация – это момент становления личности индивида, *микроцикл в ее развитии*, в ходе которого происходит усвоение действующих в обществе норм (нравственных, учебных и т. д.) и овладение приемами и средствами деятельности; *прохождение этой фазы в значительной степени определяет характер дальнейшего личностного развития индивида*. «Каждому из моментов акта персонализации соответствует особый процесс: *адаптация* – присвоение индивидом социальных норм и ценностей, становление социально-типического; *индивидуализация* – открытие или утверждение Я, выявление своих склонностей и возможностей, особенностей характера, становление индивидуальности; *интеграция* – изменение жизнедеятельности окружающих людей... становление всеобщего» [250, С. 34].

Несмотря на то, что в психологическом подходе к рассмотрению адаптации личности к новым условиям жизнедеятельности различные

препятствия фиксируются как естественные, закономерные, ученые концентрируют внимание на *кризисных ситуациях*. Они связаны с затруднениями выполнения стоящей перед человеком задачи в условиях высокой значимости результата выполняемой им деятельности, – говорит Е. Н. Туманова [345], создавая потенциальную угрозу удовлетворению фундаментальных потребностей индивида, блокируя решение той или иной проблемы привычным способом. В этом случае, – уточняет Ф. Е. Василюк [62], – сознание не принимает бытие и теряет способность его осмыслять и направлять. Т. А. Грозная, изучая адаптацию курсантов ОО МВД России к образовательному процессу, предлагает свести все кризисные ситуации, переживаемые курсантами, в две группы: 1) кризисные ситуации жизни («биографические»); 2) кризисные ситуации основной (учебной и служебной) деятельности («профессионально обусловленные») [90].

Психологическая адаптация личности неразрывно связана с социальной, которая одновременно является и условием, и показателем ее эффективности. По своей сути **социальная адаптация** означает установление нормальных, социально полезных отношений между человеком и обществом (Э. Дюркгейм, Ф. Знанецкий, Г. Спенсер и др.). Для нас важным было рассмотрение социальной адаптации в социологии, что вносит свой вклад в рассмотрение сущности педагогической адаптации. *Социальная адаптация* (А. А. Налчаджян) – *это состояние взаимоотношений личности и группы, при котором личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояние самоутверждения и свободно выражает свои творческие способности* [217]. С. И. Капица подчеркивает, что «непрерывное внутреннее стремление человека к развитию и кардинально изменяющаяся социальная среда являются *постоянными источниками адаптации*». *Движущей силой социальной адаптации* определен человек, который <...>, моделируя свое поведение, способствует развитию и личности, и среды» [139].

В эволюционном направлении (Л. Вайда, Л. Уайт и др.) социальная адаптация сопрягается с культурой. *Культура* – *своеобразная адаптивная система или пространство, необходимое для человеческой жизнедеятельности*. Э. С. Маркарян, развивая в адаптации культурологический подтекст, считает, что «*адаптивная функция культуры*

непосредственно, логически выводится из самого определения культуры как способа человеческой деятельности, ибо *феномен деятельности имеет исходную адаптивную ориентацию* [194, С. 98]. *Сформированная социокультурная среда всегда адаптивна*, она становится инструментом саморазвития, самосохранения общественной жизни людей, содействуя их социализации, т. е. адаптивная среда изначально функциональна: ею выполняются функции стабилизации и самосохранения, созидательно-адаптирующая. Обращение к *концепции аккультурации* (Т. Грейвс, Н. М. Лебедева, Р. Редфилд, М. Херскович и др.), где центральной является идея адаптации человека к *новой* культурной среде, позволяет актуализировать *социокультурный аспект адаптации личности в педагогической среде как культурной* [255].

С 1960-х гг. К. Обергом был введен в научный оборот термин «культурный шок», обозначающий, в том числе, и общую ситуацию, когда человек вынужден приспосабливаться к новому порядку, при котором не работают ранее усвоенные культурные ценности и модели поведения [219]. *Симптомами культурного шока являются повышенная тревожность, страх, раздражительность, недостаток уверенности в себе, бессонница, чувство изнеможения, депрессия, ощущение потери контроля над ситуацией, собственной некомпетентности и неисполнения ожиданий (может выражаться в приступах гнева, агрессивности и пр.)* [132].

М. С. Каган убедительно доказывает, что адаптация личности к новым условиям обусловлена ее *культурной компетентностью* как совокупностью знаний, умений, навыков и ценностных ориентаций, позволяющих осознанно воспринимать процессы и явления культурной жизни, адекватно учитывать требования общественной регуляции отношений, проявлять социальную адаптивность и психологическую мобильность, эффективно участвовать в социально-культурной деятельности [135].

Социально-психологическая адаптация возникает на стыке психологии и социологии, укрепляя личностно развивающий потенциал человека как биопсихосоциальной системы. А. А. Реан подразумевает под ней психологический и социальный виды адаптаций в их совокупности, что *позволяет личности достичь самореализации в гармонии с социальной средой*. При этом эти стороны адаптации иногда вступают в противоречие. Социальная среда может не только облегчать процесс адаптации, но и затруднять его, если общество относится к личности негативно [279].

В современных научных источниках социально-психологическая адаптация понимается разнопланово, как адаптация поведенческая (социальная) и личностная (психологическая) – Ф. Б. Березин, С. А. Ларионова, И. А. Милославова, Г. Г. Овчинникова [40; 177; 202]. А. А. Налчаджян рассмотрел *адаптированность* как результат процесса адаптации, а медиационную компоненту, связующую их, – *адаптивность* как способность человека к адаптации [217].

На основе изучения современной немецкой литературы (Э.-Д. Лантерманн, Х. Эссер, и др.) была выявлена необходимость формирования у молодежи, включающейся в новую социальную среду, осознанной субъектной позиции, социально-личностных и культурных компетенций, в которых важно деятельностное начало [411].

Анализируя генезис феномена «адаптация курсантов к образовательному процессу системы высшего образования МВД России», мы отметили его синкретизм, что потребовало четкого определения научного поля исследования – педагогического. В связи с этим в качестве семантического аналога нами введено в педагогический лексикон понятие «педагогическая адаптация» [359], которое мы характеризуем как субстанциональное, как родовое в педагогической науке. В свою очередь, понятие «педагогическая адаптация курсантов к образовательному процессу» – видового уровня.

Педагогическая адаптация – вид социальной (в широком смысле) адаптации – феномен по своей сути достаточно новый для гуманитарных наук, несмотря на частое прямое и косвенное использование в теории и практике педагогики (учебная, школьная адаптация и пр.). Обращение к диссертационным исследованиям по специальностям 13.00.01, 13.00.08 выявило в них как наличие данной дефиниции, так и тенденцию непреднамеренного ухода авторов из педагогической сферы в психологию, социологию и др. (Т. П. Браун, Н. В. Пилипчевская и др. [58; 252]).

Для нас важно в данной работе, указав на теснейшую связь сущности педагогической адаптации с пониманием адаптации в философии, психологии, социологии и пр., оформить, тем не менее, *ее субстанциональность и раскрыть специфику*. И. Ф. Исаеву, В. А. Сластенину, Е. Н. Шиянову удалось связать адаптацию с педагогикой (воспитанием и обучением) посредством феномена социализации, раскрыв ее двусторонний характер: «...сущностный смысл социализации раскрывается на пересечении таких ее процессов, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация. Диалектическое их единство

обеспечивает оптимальное развитие личности на протяжении всей жизни человека во взаимодействии с окружающей средой»; в самом широком смысле воспитательный процесс – это процесс социализации, адаптации человека в социуме [317].

Е. В. Бондаревская в контексте культурологического подхода в педагогике указывает на двойственный характер человека культуры: это личность и творческая, и адаптивная, с одной стороны, усваивающая культурные алгоритмы поведения, с другой стороны, готовая к их преобразованию в соответствии с изменяющимися условиями, – к творчеству, т. е., человек культуры – это средоточие меры творчества и адаптации, где гармоничность многообразных сторон личности поддерживается субъектностью [55].

В современной педагогической литературе дефиниция «педагогическая адаптация» в последние годы фигурирует все более активно, однако ее сущность раскрывается пока однозначно. Она характеризуется как *трудный для обучающегося (ребенка) процесс*, направленный на усвоение новой для него социально значимой деятельности, – И. Н. Пихенько [253], как *особый способ взаимодействия* субъектов образовательного процесса, при котором происходит содействие актуализации и развитию их личностных потенциалов, – В. Ц. Цыренов [380], как *специально организованный процесс обучения и воспитания*, направленный на обретение обучающимися (младшими подростками) *своей целостности*, – О. Г. Жукова [119].

В педагогике высшей школы адаптация рассматривается во взаимосвязи с рядом проблем обучающихся при переходе от школьного обучения к системе развития высшего образования. На этапе адаптации бывшие школьники приспособляются к условиям и содержанию профессионально-образовательного процесса, осваивают новую социальную роль, налаживают взаимоотношения друг с другом и с педагогами. Для нашего исследования важным является заключение Э. Ф. Зеера и др. о том, что деятельность вчерашних школьников существенно отличается от прежней [124].

Дифференцированный подход к научным источникам позволил выделить следующие **направления в изучении педагогических аспектов адаптации обучающихся в системе высшего образования**; это: 1) содержание и структура процесса адаптации; 2) временные границы адаптации; 3) условия и факторы, лежащие в основе типичных затруднений, испытываемых в процессе адаптации. Рассмотрим данные аспекты подробнее (предварительно оговорив сохранение

в нашем тексте в приводимых цитатах авторов прежних, вышедших из употребления в современном лексиконе педагогических понятий: было – ВПО (высшее профессиональное образование), стало – ВО (высшее образование); было – вуз, стало – ООВО (образовательная организация высшего образования); было – учащиеся, стало – обучающиеся и др.).

1. Содержание и структура процесса адаптации. Обращение к содержанию и структуре адаптации обучающихся к образовательному процессу в ООВО выявило размытость предметных границ изучения феномена, «выход» исследователей за пределы педагогической области. В целом сравнительный анализ показал: адаптация студентов к образовательному процессу рассматривается специалистами в трех аспектах: психологическом, социальном (социально-психологическом), педагогическом (социально-педагогическом).

1) *В психологическом аспекте* (В. В. Лагереv, А. В. Петровский, А. В. Сиомичева, А. Г. Терещенко, Т. И. Ронгинская и др.) адаптация – это необходимость закономерных функциональных изменений в процессах памяти, внимания, мышления и пр., это акт удовлетворения потребностей личности, это процесс жизнедеятельности и пр. Т. П. Браун: адаптация студентов к условиям обучения в вузе основывается не только на пассивно-приспособительных, но и на *активно-преобразующих связях личности* с окружающей средой. Она базируется на определенном комплексе когнитивных, потребностно-мотивационных, поведенческих и личностных механизмах [58]. Н. В. Пилипчевская подчеркивает закономерную *перестройку всей системы поведения личности* студента под влиянием требований, предъявляемых к ней со стороны социума, и включает в себя мотивационно-целевой, социально-психологический, когнитивно-деятельностный, интегративно-личностный компоненты [252].

А. В. Петровский: адаптация в определенной степени есть *уподобление индивида другим членам общества*, в связи с чем возникает *риск субъективно переживаемых утрат* некоторых своих индивидуальных отличий при возможной иллюзии растворения в «общей массе» [250].

2) *В социальном, социально-психологическом аспектах адаптация* – это интеграция обучающегося в группу, студенчество. А. В. Сычев говорит об этом как о принятии обучающимся норм, ценностей, стандартов, стереотипов и требований учебной группы [336].

Системный анализ процесса адаптации позволил В. В. Лагереву выделить его *структурные компоненты*. Опираясь на характеристику К. К. Платоновым структуры личности, он выделяет следующие основные составляющие процесса адаптации: а) *социально-психологическая составляющая* включает изменение социальной роли студента, круга и содержания общения; корректировку потребностей и ценностей; б) *психологическая составляющая* отражает перестройку ряда психических, познавательных и эмоционально-волевых процессов и свойств личности; в) *деятельностная составляющая* включает приспособление студентов к новым психофизическим нагрузкам, ритму жизни, методам и формам работы; необходимость преодоления противоречия между личными желаниями и необходимостью (овладеть профессией); преодоление индивидуального «информационного взрыва»; приобщение к напряжённому учебному труду в целостной профессионально-ориентированной системе знаний, умений и навыков; проявление жизненной позиции и гражданских качеств [174; 175].

3) В подлинно педагогическом (аналог – социально-педагогическом) смысле процесс адаптации обучающегося осмысливается с учетом педагогических условий, деятельностью субъектов образовательного процесса. А. К. Гришанов, В. Д. Цуркан [88] утверждают, что под адаптацией студента следует понимать **процесс** приведения основных параметров его социальных и личностных характеристик в соответствие, в состояние динамического равновесия с новыми условиями вузовской среды как внешнего фактора по отношению к студенту. Основное содержание процесса адаптации студентов младших курсов авторы определяют как: формирование нового отношения к профессии, освоение новых учебных форм, оценок, способов и приемов самостоятельной работы и др. требований, приспособление к новому типу учебного коллектива, его обычаям и традициям, обучение новым видам научной деятельности, приспособление к новым условиям быта, образцам «студенческой» культуры, формам использования свободного времени [88].

Е. Е. Федорова раскрывает сущность адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности в рамках системного и акмеологического подходов как комплекс целостных знаний, умений и навыков в области учебно-профессиональной деятельности на основе трансформации из разных учебных дисциплин элементов содержания, как условие совершенствования учебно-профессиональной дея-

тельности студентов (заочного образования), а также успешности профессиональной подготовки в целом [366].

Ю. В. Жегульская рассматривает социально-педагогическую адаптацию студентов (вуза культуры и искусств) как: 1) специально организованный педагогический *процесс* активного освоения студентами *социальных норм и ценностей культуры, приобретения профессиональных умений, навыков и социально-значимых компетенций, принятия социальной роли и включения в социальные отношения, результатом которого является развитие личности студента и его интеграция с социокультурной средой вуза*; 2) *механизм* социализации и инкультурации на основе приобщения их к культуре и ценностям общества средствами культурно-досуговой деятельности [115].

В данном контексте актуален интеграционный подход к адаптации, обозначенный И. В. Сечкиной, Г. И. Сечкиным. Исследователи подразумевают под адаптацией к образовательному процессу студентов ООВО не только цель, но и *метод* синтеза фундаментальных (теоретических и прикладных) знаний, выполняющий на уровне субъекта образовательной деятельности важную системообразующую роль [307]. Н. А. Свиридов, выявивший *вынужденный характер процессов адаптации*, дополняет, что значительно возросли роль и значение личностного ресурса, прежде всего – приобретение студентом знаний, умений и навыков для вхождения в конкурентную среду [300].

А. Г. Мороз различает три вида адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза: 1) адаптация формальная, касающаяся познавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям, к своим обязанностям; 2) общественная адаптация – процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом; 3) дидактическая адаптация, касающаяся подготовки студентов к специфическим формам и методам учебной работы в высшей школе [208].

2. Временные границы процесса адаптации студентов к образовательному процессу в системе высшего образования в отечественной научной литературе представлены множеством мнений. На взгляд В. С. Новикова, И. Б. Топорковой, Р. С. Низамутдинова, формирование адаптации студентов к учебному процессу в вузе завершается *после окончания первого семестра*, В. Т. Лисовского – *в первый год обучения* (это проблема первокурсника) [223].

Д. А. Маргиева ссылается на мнения А. А. Вербицкого, А. В. Петровского, В. М. Рогинского, В. В. Шпалинского, указывающих на *двухгодичную «зону»* социальной адаптации абитуриентов к новым условиям обучения, «вхождения» в студенческую среду [193].

А. Д. Андреева, М. С. Жамкочьян считают, что период адаптации завершается, как правило, *к концу третьего курса*. Л. Д. Столяренко, Б. С. Рубин утверждают, что адаптация студентов к обучению (по данным изучения регуляторной функции психики) заканчивается *в конце второго – начале третьего учебного семестра* [16; 114; 193]. Н. Ф. Борисенко, С. А. Гапонова, Б. В. Задорожный и др. говорят о завершении адаптации к окончанию учебы на третьем курсе. Процесс адаптации студентов к обучению как постоянно актуальный определили в своих исследованиях В. Б. Ластовченко, И. И. Пономаренко и др.

А. Д. Андреева, Л. Г. Дикая и др. выявили *несовпадение итоговых показателей адаптации студентов*: адаптация к социальной среде образовательного процесса в системе высшего образования завершается уже на втором курсе, в то время как адаптация к профессии, специальности отмечается к четвертому курсу [16]. Наряду с этим, справедливо говоря об «управляемой адаптации», В. Л. Пашута, Е. Н. Курьянович, вслед за Л. Н. Акуловой и др., разделяют адаптацию курсантов (военно-спортивного вуза) к обучению на два этапа: на младших курсах – адаптация к обучению, на старших курсах – к будущей профессиональной деятельности [238]. Наша практика показала ошибочность такой точки зрения, – целесообразно синхронно включать курсантов во все актуальные для освоения профессии виды деятельности.

3. Условия и факторы, лежащие в основе типичных затруднений студентов в процессе адаптации. При вхождении в процесс обучения в ООВО первокурсники сталкиваются с *рядом проблем*, которые, по мнению Г. Ю. Любимовой, являются предпосылками и стимулами формирования и детализации внутреннего образа профессиональной деятельности, а также формирования профессиональной составляющей Я-концепции:

1. Профессиональная компетентность. В отличие от школы в ООВО общеобразовательные учебные задачи становятся профессионально ориентированными, обзорность изложения материала сменяется детализированной целенаправленностью. С самого начала занятий преподавание строится на допущении личностно-заинтересованного, активного отношения студента к предметному материалу.

2. *Стиль учебной деятельности.* Первокурсник сразу же попадает в среду с совершенно новыми для него способами организации учебного процесса. По сравнению со средней школой меняются как формы обучения, так и формы отчетности учащихся. Так, значительно усиливается роль самостоятельной работы, планирования рабочего времени, выбора перспективной темы научной работы, организации консультативного взаимодействия с научным руководителем.

3. *Вхождение в неформальное профессиональное общество.* Обязательным условием полноценного обучения и творческого роста студента являются конструктивные партнёрские отношения с преподавателями и обучающимися.

4. *Образ профессиональной деятельности и субъективная концепция профессиональной подготовки.* Абитуриент, как правило, не имеет ясного представления об ожидающей его работе, ее задачах и средствах. Он оказывается не в состоянии оценить образовательную концепцию учебного заведения, вклад той или иной зачётной дисциплины в ее освоение. Модель будущей профессиональной деятельности (основа для приобретения и систематизации знаний) для него диффузна, неструктурирована, во многом нереалистична.

5. *Жизненная ситуация и ценностно-смысловая сфера.* Учебная деятельность – только одна из сторон жизни студента. В период получения высшего образования молодой человек продолжает свой личностный рост, сталкивается со многими проблемами, связанными с вступлением в роль взрослого. Решение этих проблем требует внутренней самоорганизации, умения распределять время и силы в крайне уплотненном учебном режиме, стимулирует работу по выявлению и осознанию жизненных приоритетов, уточнению текущих и перспективных планов [185].

Способ разрешения вышеперечисленных проблем либо содействует личному и профессиональному становлению будущего специалиста, либо приводит к глубоким внутренним кризисам. На основании исследований Г. Ю. Любимова выделяет следующие виды кризисов: 1-й курс – кризис ожиданий (столкновение ожиданий относительно выбранной специальности с учебными буднями 1-го курса); 1-й и 2-й курсы – встреча с трудностями; 2-й и 3-й курс – кризис самоопределения; 4-й и 5-й курсы – кризис трудоустройства (планирование карьеры, поиск места работы); по окончании вуза – кризис профессиональной адаптации (трудоустройство по специальности или переквалификация, отказ от полученной профессии) [185].

В. И. Русецкая считает *ожидания* важнейшим регулятором социального поведения. «Всякая система социального взаимодействия основывается на стыковке (удовлетворении) взаимных ожиданий субъектов взаимодействия», что необходимо учитывать при работе со студентами первого курса. Л. А. Леонова предлагает различать *кратковременную и долговременную адаптацию*. Первая основывается на рефлекторных реакциях в короткие промежутки времени (применительно к профессиональному обучению – в течение одного занятия, одного учебного дня), вторая формируется продолжительное время и нуждается в многократных воздействиях (в течение семестра, учебного года, нескольких лет обучения) [398].

Вопрос определения *факторов, лежащих в основе типичных затруднений* периода адаптации студентов, поднимают в своих работах В. В. Лагерева, Г. Б. Рычкова, М. Ф. Фатхуллин и др. На основании наблюдений и анализа проведенных исследований В. В. Лагерева выделил шесть групп таких факторов: 1) недостаточный уровень фактической подготовленности студентов по программе средней школы; 2) слабо выраженные навыки учебной работы; недостаточную развитость словесно-логического мышления, концентрации и распределения внимания; отсутствие знаний об эффективных приемах обучения; слабую выраженность волевой регуляции в преодолении возникающих учебных трудностей; отсутствие навыков самостоятельной работы и рационального использования времени; 3) пассивность (многие вчерашние абитуриенты видят себя в привычной малоактивной роли ученика средней школы); 4) невысокий уровень культуры, нравственной и трудовой воспитанности, проявляющийся в суждениях и оценках трудовой и учебной деятельности, социальных ценностей, а также в межличностном общении; 5) недостаточная выраженность установки на приобретение профессии (специальности); слабое проявление ценностного отношения к знаниям; 6) тревожность, отсутствие уверенности в своей способности к успешному обучению в вузе. Из этого следует заключение, что *трудности, испытываемые студентами в период адаптации к обучению в вузе, обусловлены слабостью проявления ценностного отношения к знаниям (следовательно, в более широкой трактовке – к образованию) и к социальным ценностям*. Это подтверждает актуальность использования аксиологического подхода к исследованию проблемы адаптации студентов младших курсов к обучению в высшей школе [175].

Е. В. Корепанова в контексте психологии развития, акмеологии указывает на комплекс причин, обуславливающих усиление пробле-

мы дезадаптации студентов в диаде «преподаватель-студент»: аффективные эмоциональные состояния (тревожность, страх), имеющие тенденцию к длительному, устойчивому проявлению в условиях дидактогении, отсутствия в вузах психологической службы; приоритет авторитарной модели взаимодействия [158]. Д. А. Маргиева подчеркивает сложность перехода студентов на балльно-рейтинговую систему оценки знаний [193].

Наиболее педагогизированными, на наш взгляд, являются *критерии адаптации студентов к образовательному процессу*, предложенные В. Г. Асеевым, которые разделены на *объективные и субъективные*. Объективные критерии: успешность собственно учебной деятельности (текущая и сессионная успеваемость); стабильность в процессе учебы функционального состояния организма учащихся (отсутствие резких сдвигов в состоянии психофизиологических функций); отсутствие ярко выраженных признаков утомления при выполнении учебной деятельности. Субъективные критерии: удовлетворенность процессом обучения; удовлетворенность коллективом и сложившимися в нем отношениями; проявление учащимся активности в учебной и общественной деятельности [22].

Обобщив исследования О. И. Зотовой, И. К. Кряжевой, Н. А. Свиридова и др., Ю. И. Толстых указала на следующие *актуальные показатели адаптации*: 1) продуктивность деятельности; 2) реальное положение студента в коллективе; 3) стаж обучения; 4) авторитет личности. Основными субъективными критериями адаптации являются: 1) оценка отношения новичка к коллективу; 2) степень и характер удовлетворенности обучением, взаимоотношениями в коллективе; 3) самооценка своей позиции в системе официальных и неофициальных отношений [342]. На основе обобщений Ю.И. Толстых *обозначила следующие критерии оценки эффективного функционирования системы адаптационных мероприятий*: 1) удовлетворенность вузовским обучением: содержанием, условиями, отношениями в группах, ориентацией на продолжение образования, представлениями о привлекательности выбранного вуза, уровнем беспокойства – тревоги и пр. 2) результативность обучения в вузе: перспективы по профилю, успеваемость, оценка сокурсниками и преподавателями. 3) активность в учебной и общественной жизни вуза: посещаемость занятий, интерес к НИР, активность во внеучебной жизни вуза, усвоении норм и правил. 4) удовлетворенность собой как личностью: адекватность в самооценке и пр. [342].

Адаптация курсантов к образовательному процессу в ОО силовых структур в целом идентична аналогичному процессу во вневедомственных ОО. Вместе с тем она обладает ярко выраженной спецификой, обусловленной служебной компонентой, особым статусом обучающихся, повышенным уровнем личной и коллективной ответственности за результаты учебной, служебной деятельности. В частности, Т. А. Грозная подчеркивает, что в целом деятельность курсантов ОО МВД России связана с высоким уровнем напряженности, частым столкновением с кризисными ситуациями. «К курсантам предъявляются более высокие требования в плане организации личности, они привлекаются к несению патрульной службы, их подвергают жесткому контролю» [90], у них «жесткий регламент распорядка дня, совмещение учебной деятельности с выполнением служебных обязанностей, подчинение и субординация, преобладание групповых видов деятельности», – О. С. Васильева и Я. Б. Радишевская [61]. Несмотря на профессиональный психологический отбор, реализуемый в образовательных учреждениях МВД России и в ведомственных Центрах психодиагностики, <...> психодиагностические исследования, проводимые, в частности, сотрудниками психологического отдела СПб университета МВД России, многие курсанты проявляют тревогу, неуверенность в завтрашнем дне, в своей профессиональной самореализации, в своих силах [90].

Вместе с тем, сравнивая отношение к видам кризисных ситуаций курсантов и студентов, Т. А. Грозная выявила, что кризисные ситуации успеваемости, личной жизни, семьи, конфликтов с руководством, со сверстниками курсантами разрешаются более оперативно и эффективно, чем их ровесниками-студентами; обращает на себя внимание общая проблема курсантов и студентов – это успеваемость (как кризисную для себя ситуацию ее отметили 80,0 % респондентов-курсантов и 93,0 % респондентов-студентов) [90].

Изучая проблемы адаптации и сопровождения курсантов и слушателей в системе ОО МВД России, мы обращались и к научным исследованиям, связанным с ОО других органов государственной власти (Минобороны России, Минюста России (ФСИН России), МЧС России) в силу идентичности образовательных процессов на уровне структуры, наличия служебной составляющей. В целом актуальными для нас стали результаты исследований А. И. Екимова, И. Н. Дмитриева, И. Н. Зайцева, А. В. Кежкова, М. В. Сидоровой, М. А. Шелеповой и др.

Так, М. В. Сидорова выделяет специфические проблемы адаптации обучаемых, присущих системе образования МВД России:

- противоречия между характером уставных требований, предписаний и норм поведения, обусловленных новым социальным статусом курсанта (слушателя), и мерой внутренней подготовленности его личности к их усвоению и выполнению;

- противоречия между резким и одновременным изменением всей жизненной ситуации развития личности в условиях военного обучения и длительностью формирования соответствующих личностных качеств и устойчивых форм поведения в сетке новых для первокурсников уставных отношений ответственной зависимости;

- социально-педагогические противоречия, которые возникают между опытом отношений, ранее сложившихся у первокурсника (к самому себе и к окружающим людям), и отношениями командиров, преподавателей, сокурсников к этому опыту отношений [310, С. 13].

В системе ведомственного образования М. В. Сидорова представляет следующие *виды адаптации*: служебную – приведение индивидуального и группового поведения поступивших в вуз в соответствие с требованиями подготовки компетентного специалиста ОВД, системой социальных и профессиональных норм учебно-служебной деятельности и ее ведущих ценностей; *социально-психологическую* – это позитивная перестройка психики индивида, ценностных ориентации и внутренней позиции его личности под воздействием объективных факторов и педагогических условий целевой организации учебно-познавательной и коммуникативной среды учебного заведения; *профессиональную* – системно-целевое (педагогическое) приобщение личности к избранной профессии сотрудника ОВД на основе развития положительной мотивации на профессиональную деятельность; *учебную* – активное вхождение и приспособление личности к новой системе организации познавательной деятельности и новым формам педагогического контроля за результатами вузовского обучения [310, С. 14]. Главными условиями успешной адаптации личности курсанта к образовательному процессу определены три ведущих аспекта: учебная (общедидактическая), социальная и служебная самореализация личности, адекватная целям подготовки профессионально компетентного сотрудника ОВД [310].

М. В. Сидорова выделяет основные *критерии личностной адаптивности младшекурсников*: позитивная мотивация на профессию сотрудника ОВД и психологическая готовность к активному включе-

нию в учебно-служебную деятельность; стремление учиться; стремление и умение активно включаться в деловые отношения ответственной зависимости; личная заинтересованность в общении с преподавателями, командирами, товарищами по учебно-служебному коллективу. В соответствии с данными критериями обучаемые делятся на три группы: с высоким, средним или низким *уровнем личностной адаптации активного или пассивного типа* [310].

М. А. Шелепова изучает процесс адаптации курсантов и слушателей с *позиции профессиональной адаптации*, в составе которой выделяются: *адаптация к условиям образовательного процесса* (лекционным формам занятий, отсутствию поурочной проверочной системы, организации занятий и экзаменов по семестрам), *адаптация к условиям уставных отношений и служебной практики* (дисциплинарные требования, ответственность, связанная с присягой, определенная форма одежды, несение службы в наряде, подчинение командирам-сверстникам), *адаптация к требованиям будущей профессиональной деятельности в ее предметном и этическом содержании* [390, С. 13].

Н. Н. Ивашко подход к пониманию адаптации курсантов к образовательной среде в высшем учебном заведении ФСИН России трактует как *процесс и результат взаимодействия курсантов с образовательной средой*, выражающийся в интериоризации ими норм, правил, требований и ожиданий образовательной среды, в переходе личности из зоны актуального в зону потенциального развития, который является своеобразным микроциклом развития [128]. Исследователь представила стройную критериальную систему оценивания уровней адаптации курсантов (Приложение 18).

О. А. Воскресенский, О. А. Бучнева понимают адаптацию личности в условиях военного вуза как *процесс активного освоения курсантом новой социальной среды*, в которой он выступает не только объектом адаптации, но и ее субъектом, а воинский коллектив – не только адаптирующей, но и адаптируемой стороной. Авторы подчеркивают: с первых дней нахождения в военном вузе курсанты обязаны, наряду с обучением, выполнять профессиональные обязанности военной службы, что влияет на *возрастание адаптационного периода* в условиях образовательной среды военного вуза по сравнению с вузом гражданским [70, С. 136–140].

М. В. Синельник толкует сущность социально-педагогической адаптации женщин-курсантов в военном вузе как *комплекс социально-педагогической деятельности субъектов воспитания по приспособ-*

соблению к условиям образовательного процесса военного вуза на основе *реализации в повседневной служебной деятельности* педагогических путей повышения ее эффективности посредством совершенствования *адаптивной социокультурной среды вуза*, способствующей профессиональному становлению, формированию положительного ценностного отношения к военной службе и профессии офицера. Исследователь обосновывает следующие этапы протекания социально-педагогической адаптации и их продолжительность: *подготовительный* этап (с момента зачисления в военный вуз до принятия военной присяги), этап *первичной адаптации* (первые 3–5 месяцев привыкания к новым условиям существования), *стабилизирующий этап* (основное время обучения – активное включение во все виды образовательной деятельности, новое социальное окружение, выработка адекватных норм и правил общения в военном социуме, формирование профессионального самосознания), *постадаптационный* этап (последние 3–4 месяца обучения – подготовка к выпуску, к заново моделируемому сознанием личности условиям, когда происходит систематизация военно-профессиональных знаний, умений и навыков, полученных за время учёбы, возрастает роль служебной деятельности) [313].

В. А. Якунин и С. Ю. Добряк указывают, что в качестве основного *внутреннего и прямого критерия успешности* адаптации курсантов к обучению в военном вузе выступала степень их адаптированности (высокая, средняя, низкая), определяемая с помощью методики Н. Н. Мельниковой [405]. Внешними и косвенными критериями успешности адаптации выступали учебная успеваемость курсантов, их интеллектуальный и личностный потенциал, социально-психологический статус и их динамика в процессе обучения [200].

На основе результатов анализа феномена «адаптация курсантов ОО МВД России к образовательному процессу» появляется возможность первично определить: «адаптация курсантов к образовательному процессу» (аналог педагогической адаптации) – это ***интегративное явление (процесс, вид деятельности, результат, метод, фактор)***, детерминирующее эффективность обучения (самообучения) и воспитания (самовоспитания) курсантов как управляемой социализации в условиях ОО с целью формирования их готовности к новым учебно-воспитательным условиям, служебной деятельности, осваиваемой профессии, самостоятельной жизнедеятельности. (Подробная характеристика феномена в нашей редакции представлена в § 1.3).

Научные исследования по изучаемой теме позволили также определить: адаптация курсантов к образовательному процессу системы высшего образования МВД России – педагогическая адаптация курсантов – это перманентная компонента воспитания и обучения курсантов, направленная на реализацию в целостном педагогическом процессе *сотрудничества субъектов образования на основе общих ценностей, норм, традиций, целей, согласованных способов деятельности и гуманистических отношений*. (Сотрудничество – позитивное взаимодействие, в котором цели и интересы участников совпадают либо достижение целей одних участников возможно только через обеспечение интересов и устремлений других его участников [272]; гуманистические отношения – взаимодействие между людьми на основе взаимоуважения, стремления к взаимопониманию, диалогу, ответственности).

Учитывая специфику образовательного процесса в ОО МВД России и результаты современных исследований по проблеме адаптации курсантов к образовательному процессу, целесообразно определить следующие виды педагогической адаптации курсантов к образовательному процессу: адаптации к служебной деятельности, к учебной деятельности, к воспитательной деятельности, к квазипрофессиональной деятельности, а адаптацию социально-психологического характера принять как компоненту, присутствующую в указанных видах деятельности и изучаемую психологической службой ОО.

Выявленный внушительный массив обозначенных противоречий, связанных с проблемой адаптации обучающихся к системе ВО (педагогической адаптацией), является, своего рода, запросом на реализацию в образовательном процессе адаптационной компетенции курсантов. Изучение содержания ФГОС ВО, в частности по направлениям подготовки, представленных в системе ВО МВД России, показало: в преобладающей части представленных в них компетенций всех уровней (общекультурных, профессиональных, профессионально-специализированных) имманентно присутствует требование к будущему специалисту быть адаптивным к различным видам деятельности, образовательной среде ООВО в целом.

§ 1.2. Адаптационный потенциал современного педагогического сопровождения курсантов образовательных организаций МВД России

Принимая адаптацию курсантов к образовательному процессу в качестве важнейшего условия их профессионально-личностного становления, социализации в целом, необходимо конкретизировать особенности педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России, раскрыв его адаптационный педагогический потенциал.

Под адаптационным педагогическим потенциалом мы понимаем присущие ОО возможности, ресурсы в осуществлении адаптационной функции; в контексте интеграционного подхода к педагогической действительности его базовыми характеристиками являются системность, направленная деятельность субъектов, их компетентность, культурализм, средовая и контекстная обусловленность самореализации личности, экзистенциальность. Развивая идею В. А. Митраховича о педагогическом потенциале [203] и согласовывая ее с положениями нашего исследования, проведем в данном параграфе теоретический и эмпирический анализ адаптационного педагогического потенциала ОО МВД России, ориентируясь на актуальные виды деятельности курсантов в образовательном процессе.

Важнейшая характеристика педагогического потенциала – его динамичность, эволюционизм (В. А. Митрахович). Поэтому следует согласиться с тем, что адаптационный потенциал современного педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России – это та актуальная инновация (от лат. «in» – в, «novus» – новый) в современном образовательном процессе, которая во многом способна содействовать его интенсификации. (Инновации в образовании, по Н. Ф. Ильиной, – целенаправленное введение новшеств в педагогическую систему для повышения качества образования). В современном обществе связывают ОО с инновационной деятельностью повышение своей эффективности, конкурентоспособности (М. Д. Матюшкина) [196], что в последние годы исследуется и в контексте системы образования МВД России (Р. П. Еробкин, О. Ю. Ефремов, А. А. Кочин, Д. Л. Осипов и др.) [110; 160].

Изучение внешних показателей адаптационного педагогического потенциала ОО МВД России нами было ориентировано на следующую логику:

1. Анализ понятийного аппарата проблемы.
2. Определение степени изученности проблемы на уровне отечественной системы ВО, включая силовые структуры.

3. Определение степени изученности проблемы на уровне ОО МВД России.

4. Оценка педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу. Первые три аспекта были рассмотрены в § 1.1, в данном разделе обратимся к анализу последнего положения.

Понятие «педагогическое сопровождение» (в словаре С. И. Ожегова содержание понятия «сопровождение» раскрывается посредством глагола «сопровождать»: т. е. следовать рядом, вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь [225, С. 774]) в отечественной науке, теории и практике стало функционировать сравнительно недавно, с середины 90-х гг. прошлого века, в рамках концепции педагогической поддержки и заботы, созданной О. С. Газманом в содружестве с Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфиным и др., заострившими внимание педагогов на проблеме создания условий, необходимых для самореализации индивидуальности каждого человека [78]. Однако сегодня его можно определить одним из центральных в отечественной педагогике по степени актуальности. От толкования его сущности во многом зависят направленность педагогической деятельности, особенности организации педагогического процесса, устанавливаемые в нем связи между педагогом и обучающимся, самими обучающимися – в целом, укрепление демократических тенденций в образовании (Б. С. Гершунский [84], В. В. Краевский [161] и др.) с учетом массивов деструктивных влияний на молодежь в постиндустриальном обществе (И. М. Ильинский, Вал. А. Луков и др.) [131; 184], сложностей и перспектив развития ВО в системе МВД России (С. И. Рабазанов, Н. В. Сердюк и др. [276; 304; 305]).

Предварительно уточним, как именно нами интерпретируется сама педагогика, ибо ее понимание в современном научном знании весьма разнообразно. Вслед за В. А. Сластениным, Е. Н. Шияновым и др. разработчиками методологии гуманистической педагогики мы говорим о педагогике как науке, «изучающей сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни», учитывающего его возрастные особенности в процессе воспитания и обучения [317].

Так, юношеский возраст сензитивен для обучения в ООВО и освоения профессии в связи с тем, что его ведущей деятельностью признается учебно-профессиональная (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин

[179; 397]). Д. И. Фельдштейн заметил: характер развития личности в юности определяют труд и учение как основные виды деятельности [367]. И. В. Дубровина представила содержание психологической готовности к самоопределению в юношестве: сформированность на высоком уровне психологических структур: теоретического мышления, основ научного и гражданского мировоззрения, самосознания и развитой рефлексии; развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности (потребность *занять внутреннюю позицию взрослого человека* – члена общества, потребность в общении, потребность в труде, нравственные установки, ценностные ориентации, временные перспективы); становление предпосылок индивидуальности как результат развития и осознания своих способностей и интересов, критического отношения к ним [103].

Базовыми понятиями педагогики определяем, вслед за В. А. Сластениным, Е. Н. Шияновым, образование, воспитание и обучение. В контексте исследуемой темы в воспитании выделены *две основные функции: упорядочивание* всего спектра влияний (физических, социальных, психологических и др.) на личность и создание условий *для ускорения процессов социализации* с целью развития личности. «В соответствии с этими функциями воспитание позволяет преодолеть или ослабить отрицательные последствия социализации, придать ей гуманистическую ориентацию, востребовать научный потенциал для прогнозирования и конструирования педагогической стратегии и тактики» [317]. И. М. Дуранов говорит, что именно в процессе воспитания у членов общества формируются «убеждения и навыки поведения, соответствующие социальным идеалам и нравственным нормам» [106]. Под *обучением* понимается специфический процесс познания, управляемый педагогом. Обучение – самый важный и надежный способ получения систематического образования, отражающий все существенные свойства педагогического процесса: двусторонность, направленность на гармоничное развитие личности, единство содержательной и процессуальной сторон [317]. В гуманистической педагогической парадигме воспитание и обучение неразрывно связаны между собой, представляя *целостный педагогический процесс*, которому присущи «внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоническое взаимодействие», несводимость «к единству процессов обучения и воспитания, объективно функционирующих как часть и целое»; это «единый и неделимый педагогический процесс, который усилиями педагогов должен постоянно приближаться

к уровню целостности через разрешение противоречия между целостностью личности обучающегося и специально организуемыми влияниями на него в процессе жизнедеятельности» [317].

Понятие «образование» трактуется не только как формальный процесс передачи знаний или система образовательных организаций, но как условие «интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [363].

В педагогической литературе фигурирует и понятие «*студенческий возраст*» – по М. Г. Дзугкоевой: «Возникновение психических новообразований студенческого возраста обусловлено в решающей мере влияниями среды, в том числе проблемной организацией учебной деятельности студента, основанной на задачном подходе» [99]. В. М. Дугинец подтверждает: адаптация студентов младших курсов будет более успешной, если сопровождение преподавателями будет строиться с учетом тех *новообразований*, которые являются специфичными в данном возрасте [104].

Психологический подход к характеристике молодежи раскрывает и такую ее возрастную особенность, как более значительное кататимное преобразование памяти, информации, чем у взрослых – Э. Кречмер [164, С. 59]; в социологическом подходе утверждается, что в процессе социализации у молодежи часто «материально идентичное является совершенно различным в социокультурном отношении благодаря разнице в значениях или ценностях, приписываемых ему», – П. А. Сорокин [324]. Кроме того, по Вал. А. Лукову, воспитание, реализуемое в образовательной организации, может резонировать с другими факторами социальной жизни, ведущими к «разрушению личности, потере нравственных ориентиров, личной катастрофе» [184, С. 369]. В данный жизненный период человек, «как никогда, подвержен воздействию кризисных ситуаций, способных перерасти в духовные (личностные) кризисы» [28].

В связи с этим в воспитании, организованном в образовательном процессе, важно создать условия, направленные «на *формирование идентичностей*, которые определяют понимание человеком себя и его ориентацию в социальном и культурном окружении» [184, С. 370]. Именно таким ресурсом и должно обладать полноценно реализуемое педагогическое сопровождение образовательного процесса, его субъектов в ОО системы ВО.

На идеологическом (парадигмальном) уровне, где раскрывается специфика целей, ценностей, отношений, содержания воспитания и обуче-

ния, разворачивается весь стилистический арсенал взаимодействия педагога с подопечными [297]. Обратившись к *отношению* как базовой классификационной характеристике педагогической парадигмы, представим посредством него традиционно выделяемые в современной отечественной педагогике парадигмы: автократическую (авторитарную) и гуманистическую (М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов) [48]. Актуальная парадигмальная характеристика как методологическая основа данного исследования – гуманистическая (рационально-этико-экзистенциальный аспект, И. В. Ульянова) [355]. В данном параграфе для нас важна идея того, что именно в рационально-этико-экзистенциальном направлении гуманистической парадигмы проявляется *связь педагогики с философией, психологией, психотерапией, социальной работой, коррекционной педагогикой, валеологией, историей и пр.* Так, не следует игнорировать факт зарождения самого явления «сопровождение личности, группы» в недрах психологии, что толкуется как *помощь человеку в индивидуальном развитии, социализации, в момент сложной жизненной ситуации.* В данном случае «педагогическое сопровождение» идентично *фасилитации* (от англ. facilitate – помогать, облегчать, способствовать), лежащей в основе *клиент-центрированной психотерапии*, открытой К. Роджерсом (базовые категории – эмпатия, понимание, внимание, безусловное принятие) [283]. Столь же близки рассматриваемой нами проблематике идеи *позитивной психологии* (А. Маслоу, М. Селигман и др.), которая сосредоточена не на проблемах, неудачах, но на *позитивных аспектах жизни* человека: положительных эмоциях и субъективном ощущении счастья (удовлетворенность жизнью, чувство близости, конструктивные мысли о себе и своем будущем, оптимизм, уверенность в себе и т. п.), позитивных чертах характера человека, социальных структурах, способствующих счастью и развитию людей (демократия, здоровая семья, свободные средства массовой информации, здоровая среда на рабочем месте, здоровые локальные социальные сообщества) [195; 302].

В свою очередь, *экзистенциальная психология* (Л. Бинсвангер, Р. Мэй и др.) *ориентирует человека на собственные силы*, на необходимость осознавать себя, быть ответственным, преодолевая страх, тревогу, чему в значительной мере способен помочь консультант (И. Ялом и др.) [295; 396]. В *логотерапевтическом (экзистенциальном) направлении* (В. Франкл, В. Э. Чудновский) о сопровождении психотерапевтом личности говорится как о содействии человеку в выборе актуальных ценностей, конкретизации творческих устремлений, в самореализации на уровне любви, труда, что позволяет преодо-

левать экзистенциальный вакуум, раскрывая новые смыслы жизни [322; 369]. Весьма значимой для нашего исследования стала *концепция личностного роста курсантов*, разработанная в рамках педагогической психологии Н. Я. Большуновой, С. В. Оспенниковым. Авторы подчеркивают закономерные сложности в процессе становления офицера внутренних войск МВД России¹ и необходимость их *преодоления курсантами посредством собственного внутреннего потенциала* и субъектных качеств с помощью поддержки и развивающего педагогического влияния, преодолевая и преодолевая неблагоприятные факторы [52; 227]. Среди *главных условий личностного роста курсантов определены*: внешние (средовые) условия, сформированная субъектная позиция и возможности реализации собственных потенций личности; их «оптимальное равновесие обеспечивает разрешение противоречий внутреннего и внешнего порядка» [227, С. 82].

Наряду с этим в проблематике педагогического сопровождения присутствует такое явление, как «*педагогическая поддержка*». В «Толковом словаре» С. И. Ожегова читаем: «Поддержка – помощь, содействие»; происходит от глагола «поддержать», имеющего несколько значений: придержать, не дать упасть; оказать помощь, содействие; выразив согласие, одоблив, выступить в защиту кого-нибудь [225]. В понимании О. С. Газмана это деятельность преподавателя, направленная на *оказание оперативной помощи* обучающимся в решении их проблем для достижения позитивных результатов <в обучении> в образовании [77]. Т. Ю. Ксензова, Л. И. Новикова и др. определяют педагогическую поддержку как *устранение препятствий*, мешающих успешному самостоятельному продвижению субъекта развития в образовании. Обеспечение педагогической поддержки обучающегося, как полагает Т. В. Анохина, возможно тогда, когда в качестве принципов педагогического взаимодействия педагог избирает, в том числе: согласие обучающегося на помощь и поддержку; опору на наличные силы и потенциальные возможности личности, веру в них; ориентацию на способность обучающегося самостоятельно преодолевать препятствия; совместность, сотрудничество, содействие; защиту здоровья, прав, человеческого достоинства; рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату [20]. Соотнес ряд принципов со спецификой образовательного процесса в ОО МВД

¹ В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 5 апреля 2016 г. № 157 «Вопросы Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации» с 5 апреля 2016 г. – национальная гвардия Российской Федерации (прим. ред.).

России, видим, что такие из них, как конфиденциальность, безоценочность, безопасность, могут быть реализованы в нем лишь частично (например, в учебных взводах систематически подводятся итоги учебной успеваемости курсантов, обсуждаемые публично; контролируются результаты хозяйственной деятельности; во время суточных дежурств повышается риск столкновения курсантов с правонарушителями и пр.), что требует компенсаторных усилий со стороны педагогического коллектива для обеспечения морально-нравственной, эмоциональной, физической стабильности личности обучающегося.

Учитывая указанную специфику образовательного процесса в ОО МВД России, его служебную составляющую, которая требует постоянной мобилизации физических и моральных сил обучающихся, при организации педагогического взаимодействия необходимо *обеспечение сбалансированных условий обучения, воспитания, жизнедеятельности курсантов*. Особенно важно это в период адаптации, когда у курсантов закладывается общее отношение (позитивное или негативное) не только к конкретному образовательному процессу, но и профессии, жизнедеятельности в целом (С. В. Демочкин, В. Я. Кикоть, С. И. Рабазанов, Н. В. Сердюк, М. А. Шелепова и др.) [98; 145; 276; 304; 391].

С педагогической точки зрения на уровне теории и практики важнейшим условием решения изучаемой нами проблемы становится *интегративный (от лат. integratio – восстановление, восполнение, от integer целый – объединение, координирование отдельных частей, аспектов в целое) подход* (И. Э. Алекберова, М. А. Николаева, В. А. Сластенин, И. П. Яковлев и др.) [8; 221; 318; 403], способный объединить в единый комплекс актуальные педагогические подходы. Для эффективного педагогического сопровождения курсантов в период их адаптации к образовательному процессу необходимо включить в этот конгломерат как показывает анализ научной литературы, следующие подходы в их устойчивой совокупности: системно-деятельностный, личностно ориентированный, культурологический, компетентностный, контекстный, средовой, экзистенциальный.

Системно-деятельностный подход обеспечивает возможность реализации педагогической системы ОО (Л. И. Новикова и др.), под которой понимается «1) сегмент социокультурного пространства общества, отражающий его противоречия и одновременно стабилизирующий и гуманизирующий социум; 2) целостный педагогический процесс, в котором взаимообусловлены воспитание и обучение, в устойчивой взаимосвязи представлены компоненты: субъекты, отношения, содержание образования, его средства, цель и концепция как идеологическое ядро си-

стемы, технология и программа реализации» [355]. Очевидно, что идеологическое ядро педагогической системы ОО МВД России – служение Закону, Отечеству. В современных, деидеологизированных условиях, педагогам такую задачу осуществлять крайне сложно. Тем не менее, включение курсантов в эффективную, осознаваемую деятельность, полноценное сотрудничество, как подчеркивали Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др. [73; 178], позволяет и курсовым офицерам, и преподавателям содействовать личности в формировании необходимых качеств – патриотизма, гуманности, ответственности, выдержки и др.

Системно-деятельностный подход способен реализовываться исключительно в условиях *целостного педагогического процесса* – В. А. Сластенин, В. А. Сухомлинский, Е. Н. Шиянов и др., сущность которого заключается не в механическом соединении всех представленных в образовательном процессе направлений деятельности, а в их взаимопроникновении, взаимовлиянии, взаимодополнении, в интеграции индивидуального и коллективного, внешнего и внутреннего, рационального и эмоционального, волевого и т. д. [317; 334].

В связи с этим, как становится очевидным, в ОО МВД России, других силовых структур существует необходимость систематической актуализации в педагогическом коллективе (понимаем его в данном случае расширенно, как включающего командный и профессорско-преподавательский составы) вопроса о соблюдении баланса в системе образовательного процесса между его подсистемами: служебной и профессиональной, учебной и воспитательной.

Современные специалисты утверждают: освоение курсантами профессиональной деятельности должно осуществляться, как и освоение служебной деятельности, с самого начала их обучения в ОО. Ю. В. Кечкин говорит: «Ошибочным является распространенное мнение исследователей и практиков о том, что процесс профессиональной адаптации начинается только по окончании обучения в вузе (на поствузовском этапе), что профессиональная адаптация не связана с процессом обучения в вузе» [144]. Разделяя данную позицию, мы вводим в лексикон нашего исследования, вслед за И. В. Ульяновой, понятие «квази-профессиональное направление образовательного процесса». Е. М. Крылова предписывает повысить в образовательном процессе ОО МВД России роль начальной профессиональной подготовки курсантов, предлагая для этого специальную методику педагогической деятельности [166].

В данном случае, учитывая регламентированность служебных и учебно-воспитательных взаимоотношений, курсанты одновременно

вовлекаются в комплексную физическую и боевую подготовку (С. Н. Баркалов, И. В. Герасимов, Д. Г. Морев и др. [33; 207]), учебный процесс, научно-исследовательскую деятельность (В. Н. Шарутенко, Т. И. Ширяева и др. [388; 392]), работу научного кружка, научного общества (И. Г. Евсеева, И. Е. Куртынов, И. В. Ульянова и др. [172]), культурно-досуговую деятельность (О. Н. Романюк, Д. А. Рыбалкин и др. [285; 290]).

Системно-деятельностный подход тесно связан с *личностно ориентированным*, который предполагает учет возрастных, психологических и профессиональных интересов, возможностей и потребностей обучающихся в процессе обучения. И. С. Якиманская видит его сущность в *реализации субъектной позиции* обучающегося в процессе обучения, когда обучающийся не становится субъектом в процессе обучения, а изначально является им как носитель *субъектного опыта*. В процессе обучения происходит выявление, обогащение и преобразование данного опыта. В. В. Сериков рассматривает смысл личностного подхода в создании условий для проявления личностных функций студента, его универсальных личностных способностей: мотивации, выбора, смысла, творчества, самореализации, рефлексии и др. [306]. Очевидно, что курсант более сдерживаем служебными обстоятельствами в своей самореализации, чем студент – это накладывает на осуществляемое педагогическое сопровождение курсантов в период адаптации важнейшие функции: компенсаторную, стимулирующую, корректирующую, релаксационную. Для этого в образовательном процессе ОО МВД России реализуются такие виды деятельности, как творческая (О. П. Поздняков, Н. В. Полетаева и др. [257]), проектная (А. А. Кежов, А. Ф. Кузнецов и др. [143; 167]), игровая (В. И. Хальзов, Ю. В. Смирнов и др. [373]), художественно-аналитическая, тренингово-арт-терапевтическая (С. Н. Тихомиров, И. В. Ульянова и др. [357]). Наряду с этим осуществляется систематическое психологическое сопровождение курсантов со стороны Отдела психологической работы.

Опираясь на знание и понимание специфики образовательного процесса в системе ВО МВД России, Н. В. Ерошенков разработал и успешно апробировал модель профессионально-нравственной подготовки курсантов в образовательной среде, благодаря чему продемонстрировал, каким образом возможно преодолеть разрыв между личностным и профессиональным становлением обучающихся. «Профессионально-нравственная подготовка (ПНП) курсантов в образовательной среде вуза МВД России – это процесс формирования у курсантов

профессиональной нравственности как интегрального личностного образования, обусловленного влиянием различных микросред вуза и проявляющегося в профессионально-нравственном сознании, отношениях, чувствах и поведении курсантов». Структура ПНП курсантов в среде образовательной организации МВД России создана совокупностью прогностического, ценностного, организационного и регулятивного компонентов. В свою очередь, эффективность процесса ПНП курсантов в образовательной среде обеспечивается комплексом педагогических условий; это – ценностное регулирование процесса ПНП курсантов; системность и согласованность содержания ПНП в различных видах подготовки и микросредах вуза МВД России; рациональная сбалансированность субъект-объектных и субъект-субъектных отношений в образовательной среде; наличие встречных профессионально-нравственных потоков взаимодействия между образовательной средой вуза МВД России и курсантом; ориентация курсантов на моральный компромисс целей и средств в конкретной правоохранительной сфере их будущей профессиональной деятельности [113].

Опираясь на точку зрения С. Л. Рубинштейна о том, что *отношения* – это ведущая форма связи человека с миром, в личностно ориентированном подходе (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев и др.) дается указание на то, что ведущий способ взаимодействия людей, в том числе в образовательном процессе, – это *передача отношения к другому человеку как ценности*. Основное средство отношений – доказали М. М. Бахтин и др. – *диалог*. [284; 319]. В связи с этим Т. В. Черникова ориентирована на психологическую поддержку как элемент со-бытия, со-проживания – «диадической общности совместного бытия, являющихся пространством духовного развития и совместного проживания общих человеческих смыслов». Структура со-бытия трехкомпонентна: со-знание, со-переживание (со-чувствие, со-участие), со-действие [384, С. 56]. Е. А. Александрова, М. Р. Битянова открывают в сопровождении сложный *процесс взаимодействия субъектов педагогической деятельности, направленный на достижение прогресса обучаемого* [9; 45].

В. А. Сластенин, в свою очередь, подробно раскрывает в своей трактовке педагогического сопровождения *методы актуальной педагогической деятельности*: педагогическое сопровождение – это «процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности ученика в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога» [317, С. 129]. В. А. Айрапетов определяет

педагогическое сопровождение как *форму партнерского взаимодействия*, в процессе которого согласуются смыслы деятельности и создаются условия для индивидуального принятия решений [3]. Однако в данном определении не раскрывается системное взаимодействие субъектов педагогической деятельности.

В. П. Бондарев сосредоточен на *личностно-ориентированной технологии педагогического сопровождения* обучающихся, предполагающей разработку содержания, средств, методов образовательного процесса, направленного на выявление и использование субъектного опыта личности, раскрытие способов ее мышления, выстраивание *индивидуальной траектории развития через реализацию образовательной программы с учетом личностных потребностей* обучающегося [54]. Все приведенные выше положения состыковываются с *педагогикой сотрудничества* (И. А. Зимняя, Г. А. Цукерман и др. [127; 379]), где реализуется все многообразие связей: «курсант-его внутренний мир», «курсант-курсовой офицер», «курсант-командный состав», «курсант-преподаватель», «курсант-куратор», «курсант-педагогический коллектив», «курсант-курсант», «курсант-учебный взвод» и пр.

Культурологический подход – Е. В. Бондаревская, А. А. Кирсанов [55] и др. – можно определить как практико-ориентированный инструмент комплексного осмысления «функционирования социокультурного опыта». О. Н. Козлова подчеркивает, что в современном образовании сегодня решается вопрос о выборе основного принципа формирования целостного социокультурного пространства. Именно посредством культурологического подхода выявляются действительно значимые с педагогической точки зрения взаимосвязи между: интернационализацией в основных сферах социальной жизни и национальной самобытностью культур; личностно усвоенным знанием и объемом «культурологического хранилища»; стандартизацией образования и разнообразием социокультурных ориентации обучающихся; социокультурными трансформациями и ценностно-культурными традициями социокультурных групп; глобализацией образования и воспитания и индивидуализацией педагогических воздействий [148]. Культурологический подход имеет существенное значение для определения путей и тенденций развития межкультурной компетенции курсанта, осваивающего служебную, учебную, этическую культуру. Он обуславливает освоение курсантами общекультурных компетенций, которые заданы во ФГОС ВО и в арсенал которых логично вписывается *адаптационная компетенция* (§ 1.3).

В качестве основных принципов *контекстного обучения* А. А. Вербицкий выделяет следующие:

- «1) психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента/курсанта в учебную деятельность;
- 2) последовательного моделирования в учебной деятельности студентов/курсантов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- 3) проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- 4) адекватности форм организации учебной деятельности студентов/курсантов целям и содержанию образования;
- 5) ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов/курсантов, студентов/курсантов между собой);
- 6) педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;
- 7) открытости – использования для достижения конкретных целей обучения и воспитания в образовательном процессе контекстного типа любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов;
- 8) единства обучения и воспитания личности профессионала» [64].

Для построения технологии контекстного обучения используется следующая классификация видов профессионального контекста в обучении: а) социальный контекст, отражающий нормы отношений и социальных действий и подразделяющийся на ценностно-ориентационный и личностный компоненты; б) предметный контекст, отражающий технологию трудовых процессов и включающий в себя производственно-технологический, организационно-управленческий, должностной и учрежденческий компоненты [65].

Средовой подход в педагогике (Е. П. Белозерцев, Р. А. Кассина, Ю. С. Мануйлов и др.), опираясь на гуманистические философско-методологические течения, содействует гармоничному развитию личности в условиях педагогического управления, когда, благодаря специальным воспитательно-средовым механизмам, образовательное пространство превращается в воспитательное пространство и воспитательное средство. «Среда – это то, среди чего пребывает человек», она объединяет людей общностью их наследия, прежде всего культурного, включающего в себя и образование, т. е. эффективная ОО – это всегда культурно-образовательная среда [142; 191].

Главная методологическая особенность данного направления – последовательное воздействие на личность через среду, которое характеризуется как опосредованное, объемное, континуальное. Гуманистическая образовательная среда раскрывает возможности событийного статуса: со-общаться, содружествовать с другими людьми, сотрудничать с ними, соперничать, сопереживать, быть соратниками, современниками. А. И. Артюхина обращает внимание на *стимулирующую роль образовательной среды*, что актуализирует познавательные потребности индивида, его стремление к самореализации и готовности преодолевать трудности [21].

Особое место среди педагогических подходов занимает, на наш взгляд, *экзистенциальный* (фр. existentialisme от лат. existentia – существование) – М. И. Рожков, И. В. Ульянова, В. Э. Чудновский и др. [282; 355; 322]. В отечественной педагогике это молодое направление, однако весьма актуальное. Согласно Р. Мэю, экзистенциализм – культурное движение, запечатлевающее глубокое эмоциональное и духовное измерение современного человека, изображающее психологическую ситуацию, в которой он находится, выражение уникальных психологических трудностей, с которыми он сталкивается [215] и которые преодолевает – таково логическое продолжение данной мысли с позиции В. Франкла [369].

М. И. Рожков разрабатывает данное направление, учитывая усиливающиеся деструктивные реалии современности. «Экзистенциальная философия призвана восстановить утраченную связь человеческого сознания и бытия: она использует все объективное знание и мышление, выводящее человека за пределы знания, чтобы помочь ему стать самим собой» [282]. Мы солидарны с мыслью ученого о том, что «основной идеей экзистенциального подхода к воспитанию является выделение в качестве идеальной цели формирование человека, умеющего прожить свою жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего ее смысл и реализующего себя в соответствии с этим выбором» [281].

По М. И. Рожкову, объект экзистенциальной педагогики – это субъективное отношение взрослого человека к *событию в его жизни*, предмет – *педагогическое сопровождение этого события*. Чтобы *событие* способствовало позитивным изменениям в человеке и создавало в его личности новообразования, необходимо *педагогическое сопровождение события*, благодаря которому не только обеспечивается включенность субъекта в данное событие, но и стимулируется его саморазвитие на основе *рефлексии происходящего*.

Функции экзистенциального педагогического сопровождения: обеспечение *включенности в событие* (включенность – личностное состояние по отношению к событию, несущее в себе объективный и субъективный компоненты); *стимулирование саморазвития* на основе рефлексии; содействие в осознанности и целенаправленности процесса самосовершенствования человека, его самопознании и определении своих потенциалов и направлений работы над собой; обучение воспитанников способам самопознания, рефлексии, планирования жизненных событий; преодоление психологических барьеров, «внешних и внутренних препятствий, сопротивляющихся проявлениям жизнедеятельности субъекта, его активности» [282].

В трудах В. Лоха, Х. Фигдора, Э. Финка и других немецких ученых также подчеркивается связь педагогики с экзистенциальной, антропологической, феноменологической, социальной проблематикой. На технологическом уровне педагогическое сопровождение адаптации обучающихся связывается с реализацией индивидуального консультирования, клубной работой, подчеркивается роль поэтапного разворачивания образовательного процесса [412; 414].

Наряду с вышепредставленным, *субъективным, аспектом* педагогического сопровождения (Е. И. Казакова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына и др. [136; 277]) в настоящее время активно развивается его *объективный аспект*, сущность которого определяется менеджерскими тенденциями в системе образования (Н. П. Капустин, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова, позже – В. Л. Пашута, Е. Н. Курьянович и др.) и интегрирует следующие компоненты: управленческую, диагностико-мониторинговую, организационную, коррекционную, аналитическую [377; 238].

Выявляется содержательная близость понятий «педагогическое сопровождение» и «управление педагогическим процессом», однако первое является более широким. «Ключевые отличия в следующем:

1) сопровождение в большей степени, чем управление, учитывает интересы его субъектов;

2) управление представляет собой воздействие управляющей системы, тогда как сопровождение – это взаимодействие субъектов сопровождающего и сопровождаемого процессов;

3) при сопровождении роль педагога менее значима, чем при управлении;

4) управление регламентируется нормативно заданными положениями, а сопровождение зачастую регулируется морально-нравственными ценностями субъектов;

5) управление в принципе не зависит от доброжелательности отношений между субъектами, тогда как для сопровождения она является важнейшим условием реализации;

6) сопровождение в меньшей степени затрагивает (изменяет) аспекты сопровождаемого процесса, чем управление – управляемые;

7) результат управления менее вариативен, чем сопровождения;

8) управление допускает меньше самостоятельности и активности субъектов, чем сопровождение;

9) при сопровождении у субъектов больше возможностей проявить творческий потенциал, чем при управлении» (Н. О. Яковлева) [402].

Е. К. Исакова, Д. В. Лазаренко указывают на то, что педагогическое сопровождение является *неотъемлемой частью образовательного процесса*, которую рекомендуется рассматривать в качестве *подсистемы в системе образования* [133].

В контексте *объективного аспекта педагогического сопровождения* в последние годы появляются научные труды, углубляющие сущность изучаемого нами явления. Например, Т. Н. Сапожникова замечает: педагогическое сопровождение – это *особая педагогическая система*, имеющая целевой, содержательный, операционно-деятельностный, аналитико-результативный компоненты (системный подход). Ей присущи общие принципы конвенциональности, эмпатийного взаимодействия, оптимистической стратегии воспитания, социального закаливания, актуализации ситуации, создания условий для нравственного саморегулирования. К специальным отнесены принципы индивидуализации педагогического сопровождения жизненного самоопределения личности, развивающей социальной интеракции, стимулирования саморазвития обучающегося, «социального зеркала», дилеммности, формирования антиципации, формирования мотивационной перспективы [294].

На педагогическое сопровождение как комплексное, системное явление указано Г. Е. Котьковой (выделены структурные и функциональные компоненты [159]), Е. А. Чекуновой (сопровождение характеризуется как «совокупность организационных действий, направленных на управление и координацию деятельности, распределение полномочий и ответственности всех сотрудников ОО; этапы подобного сопровождения: аналитико-диагностический, поисковый, консультативно-проектировочный, организационно-деятельностный, рефлексивно-оценочный, коррекционно-прогностический». [382]). Д. А. Маргиева ставит акцент на *сотрудничестве* всех представленных в педагогической системе подразделений [193].

Однако не все исследователи согласны с необходимостью условной дифференциации педагогического сопровождения образовательного процесса на объективный и субъективный уровни. В частности, Н. О. Яковлева не признает иерархическую структуру в исследуемой дефиниции, ее связи с понятиями «педагогическая помощь» и «педагогическая поддержка», подчеркивая самостоятельность феномена «педагогическое сопровождение», выкристаллизовавшегося «из структуры комплексного сопровождения, куда оно входило наряду с сопровождением психологическим, социальным, медицинским, правовым и др., постепенно становясь самостоятельным феноменом и исследуемым в новом контекстуальном поле: педагогическое сопровождение становится, во-первых, органической частью учебно-воспитательного процесса, во-вторых, – одним из ведущих принципов его организации и, в-третьих, – важнейшим видом и направлением педагогической деятельности» [402]. В. Л. Пашута, Е. Н. Курьянович, в свою очередь, позиционируя роль лично, индивидуально ориентированного процесса обучения при подготовке курсантов в военно-спортивном вузе, вместе с тем ставят акцент в психолого-педагогическом сопровождении в период адаптации курсантов исключительно на дисциплинированности в сфере воспитания и высоких учебных показателей в образовании, абстрагируясь от иных, не менее важных, аспектов жизнедеятельности обучающихся [238].

Данные ракурсы подтверждают противоречивость таких явлений, как «педагогическое сопровождение», «педагогическая помощь», их диффузность, пребывание в дискуссионном поле. Мы считаем, что в данных отношениях выявляется иерархия: *«педагогическое сопровождение» – явление родового уровня, а «педагогическая помощь» и «педагогическая поддержка» – видового.*

Тем не менее, несмотря на существующие разногласия в педагогическом сообществе, все перечисленные характеристики педагогического сопровождения *сопряжены с его адаптационным ресурсом.* Все активнее заявляют о себе авторы, в трудах которых педагогическое сопровождение ориентированно непосредственно на адаптацию студентов, курсантов. Такие работы мы рассматриваем как взаимовлияющие, взаимообогащающие. Считаем необходимым обратить внимание также на то, что в современных исследованиях существуют разногласия относительно правомерности использования словосочетаний типа *«сопровождение студентов», «сопровождение обу-*

чающихся» и т. п. – мол, данная позиция связана с психологической сферой, взаимодействием с личностью, размывая подлинно педагогический контекст. «Поэтому более корректно говорить, – настаивает Н. О. Яковлева, – не о сопровождении какой-то личности, а о сопровождении ее воспитания, развития, адаптации, учебной деятельности, творческой самореализации и т. д.; педагогическое сопровождение может применяться только к педагогическим явлениям, имеющим процессную природу, но не к самим людям» [402]. Полагая, использование эпитета «педагогическое» имманентно соотносит «сопровождение обучающихся» с аспектами педагогического деятельности: воспитанием, обучением.

В работах О. А. Сергеевой, Л. Я. Осиповой [226; 303] постулируется: организация процесса адаптации возможна лишь в гуманистическом образовательном пространстве, а сама адаптация, свою очередь, выступает в роли ценностной консолидации; среди функций педагогического сопровождения важная – именно адаптационная. Процесс сопровождения адаптации, аргументирует Л. П. Лазарева, состоит в *создании условий*, способствующих пониманию и принятию своей роли и роли другого человека в творческом соучастии педагога в развитии трансцендентальных способностей студентов, т. е. выходу за пределы любой конечной формы [176].

В данном контексте актуализируется вопрос о соотносительности таких понятий и явлений, как «педагогическое сопровождение» и «тьюторство», официально вписанное в отечественную педагогику на волне вхождения России в Болонский процесс (2003). Его сущность мы не рассматриваем детально в связи с ограниченными возможностями текстового пространства монографии. Однако нельзя обойти вниманием идею Н. В. Пилипчевской о том, что «тьюторское сопровождение – это особая педагогическая технология, основанная на *личностном взаимодействии и совместной деятельности студентов-первокурсников* (тьюторантов) и студентов-старшекурсников (тьюторов), в ходе которой осуществляется построение, осмысление и реализация программ профессионально-личностного развития тьюторантов. Студенты младших курсов учатся использовать инфраструктуру вуза как ресурс своей индивидуальной образовательной программы, овладевают знаниями, приобретают профессионально важные качества, осваивают новые виды профессиональной деятельности и получают субъективный опыт эмоционально ценностного отношения к ней» [252]. И. А. Екимов также рассматривает

педагогическое сопровождение с позиции *тьюторской деятельности* – но уже не старшекурсников, а преподавательского состава. Исследователь выделяет тьюторство в качестве современной образовательной технологии, обеспечивающей индивидуально-ориентированный образовательный процесс курсантов в вузах внутренних войск МВД России¹ [109]. Благодаря ей преподаватели-тьюторы организуют целенаправленное взаимодействие с обучающимися на основе последовательной смены видов деятельности от проектирования дидактического комплекса дистанционного обучения до *построения индивидуальных образовательных маршрутов*. Достижение поставленной цели в образовательном процессе средствами тьюторского сопровождения предлагается через: педагогическое, психологическое, организационное, дидактическое, технологическое обеспечение, так называемого кластера задач, который является содержательной основой в образовательном процессе ОО МВД России [109].

На наш взгляд, фигурирующие в отечественной педагогике дефиниции «шефство», «наставничество», «сопровождение» наиболее близки российской культуре, а феномен тьюторства – своего рода дань современной моде, рудимент педагогического подражательства.

Для Е. А. Салахудиновой *педагогическое сопровождение адаптации студентов в учебной группе* – это *целенаправленная деятельность всех субъектов педагогического процесса* (педагогов, кураторов, старшекурсников и ближайшего социального окружения студента), направленная на содействие в обретении студентом *позиции субъекта внутригрупповых отношений*, на его ориентацию в системе социальных отношений в вузе, организацию взаимодействия с курсниками и преподавателями в образовательном процессе и внеаудиторной деятельности [293]. Е. Е. Федорова концентрируется на *комплексе педагогических условий*, обеспечивающих эффективность адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности, которые понимаются как *внешние обстоятельства и внутренние особенности*, оказывающие позитивное влияние на процесс адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности. Среди этих условий выделены: актуализация *профессионально-познавательного*

¹ В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 5 апреля 2016 г. № 157 «Вопросы Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации» с 5 апреля 2016 г. – национальная гвардия Российской Федерации (прим. ред.).

интереса студентов вуза; учебно-методическое сопровождение процесса активизации самостоятельной работы студентов; проектирование индивидуальных программ саморазвития профессионально важных качеств [365].

В. М. Дугинец раскрывает *актуальные сферы*, где протекает процесс адаптации студентов к обучению в ООВО и в которых необходимо педагогическое сопровождение студентов: а) в учебно-познавательной деятельности; б) в общении; в) в самосознании. Названные сферы согласуются с видами адаптации, традиционно выделяемыми исследователями: учебной, социально-психологической, профессионально-педагогической [104].

И. В. Сечкина, Г. И. Сечкин подчеркивают инновационные тенденции в педагогическом сопровождении адаптации студентов ООВО, связанные, в частности, со сближением образовательного процесса с рынком труда, требованиями работодателей. В связи с этим актуализируются такие аспекты проблемы, как: *«коррекция основной образовательной программы и учебных планов, особенно в вариативной части, в соответствии с <...> требованиями работодателей <...>, организация семинаров, конференций, совещаний и круглых столов по модернизации производства и образовательной сферы, выявление базисных и профильных компетенций, овладение которыми поможет будущим специалистам успешнее включаться в инновационную и новаторскую деятельность, развивать коммуникативные способности, умение использовать новые информационные технологии в производстве»*. Ученые опираются на *интегральные технологии организации учебного процесса*, прежде всего технологии интеграции, синтеза знаний (М. Н. Борулава, А. Я. Данилюк), ориентируют преподавателей на *проектирование и реализацию адаптивных методических систем*, которые предусматривают: классификацию содержания обучения по учебным параметрам; модульность; адаптивность учебно-методического обеспечения и создания адаптивных методов как комбинации известных методов обучения (В. В. Плещёв, И. Г. Жукова, А. В. Марон, Л. Ю. Монахова, В. В. Подколотин и др.) [307].

Педагогическое сопровождение образовательного процесса, следовательно, и обучающихся как его субъектов – курсантов ОО МВД России – явление более многоплановое, чем в гражданских ООВО, что обусловлено усложненностью самого образовательного процесса ведомственного образования: в нем равноправно представлены следующие компоненты: служебная (служебно-профессиональная),

учебная, воспитательная, профессиональная, в которых имманентно присутствуют психологическая, социальная субкомпоненты. Каждая компонента – самостоятельная подструктура образовательной системы ОО: служебная, учебная, воспитательная, квазипрофессиональная, – что курируется соответствующими Управлениями ОО МВД: Управлением учебно-методической работы, Управлением по работе с личным составом, Управлением организации научной и редакционно-издательской деятельности.

В связи с этим на педагогическом уровне педагогическое сопровождение курсантов, с одной стороны, по своей проблематике аналогично педагогическому сопровождению студентов, с другой стороны, – является более масштабным, чем во вневедомственных ОО-ВО; в них существует риск разобщенности различных служб, что может вносить диссонанс в педагогическое взаимодействие на уровне «педагог-воспитанник (курсант, слушатель)». Закономерно и значительное усложнение процесса педагогического сопровождения курсантов в связи с наличием в образовательной среде служебно-уставных отношений «командир, начальник – подчиненный». Это обостряет вопрос: возможна ли реализация личностно ориентированного, экзистенциального подходов к образованию, гуманистической (рационально-этико-экзистенциальной) педагогической парадигмы в ОО силовых структур, в частности в системе ВО МВД России? В исследованиях И. Н. Дмитриева, И. Н. Зайцева, М. В. Синельник, М. А. Шелеповой и др. дается положительный ответ на данный вопрос [101; 122; 313; 390]. Значимой для раскрытия сущности педагогического сопровождения курсантов стала работа С. В. Демочкина, в которой подчеркнута адаптационная функция (наряду с диагностико-прогностической, превентивной, реабилитационной, организационно-распорядительной, просветительской и др.) [98].

М. А. Шелепова указывает на то, что ведущими *педагогическими условиями*, способствующими повышению уровня профессиональной адаптированности курсантов и слушателей, являются: освоение предусмотренных учебной программой знаний и умений; формирование и поддержка позитивной мотивации обучения и будущей деятельности, расширение и углубление профессиональных ценностей; формирование и поддержка чувств патриотизма, гражданской ответственности, собственного достоинства и самоуважения на основе оценки позитивной мотивации, направленности, способностей и профессионализма; стимулирование мотивации профессионального самосовершенствования.

ния и развития у курсантов; освоение разнообразных уровней общения, приемов психологической защиты и релаксации; психолого-педагогическая осведомленность и научно-методическое обеспечение деятельности начальников курсов и факультетов [390, С. 24].

М. А. Шелеповой отмечается необходимость выявления курсантов с низким уровнем адаптации и оказания им *информационной и психологической помощи*. Сопровождение процесса адаптации рассматривается с позиции психологического подхода и предполагает работу преимущественно психологической службы по информированию курсового руководства об особенностях и индивидуальных стилях адаптации курсантов к новой обстановке и условиям деятельности [390].

И. Н. Дмитриев в проведенном исследовании использует термин не «сопровождение», а «поддержка» курсантов образовательных организаций МВД России, которая осуществляется в течение всего периода обучения курсанта. *Технология педагогической поддержки*, представляющая собой *систему поэтапно осуществляемых взаимодействий преподавателей и обучающихся, носит дружески-наставнический характер и гарантированно обеспечивает устремленность курсантов на выработку замысла тактических действий* и плана его реализации, которые отличаются оригинальностью, нестандартностью, отступлением от шаблонов, усовершенствованием применяемых управленческих приемов. Технология педагогической поддержки развития творческого подхода курсантов к решению тактических задач структурно разделена на этапы: 1 – этап изучения мотивационно-познавательных состояний обучающихся; 2 – этап определения направлений действий и способов педагогической поддержки обучающегося; 3 – этап реализация способов педагогической поддержки и контроля результатов [101].

И. Н. Зайцев определяет следующие условия эффективности педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России:

- проведение диагностики состояния адаптированности курсантов, анализ и моделирование содержания адаптации курсантов;
- разработка программы педагогического сопровождения на базе диагностики состояния и анализа содержания управленческой компетентности командиров подразделений курсантов;
- реализация педагогических условий эффективности функционирования программы педагогического сопровождения развития управленческой компетентности командиров: уровень и направленность

мотивации офицеров, саморазвитие, самореализация и самовоспитание командиров подразделений курсантов, комплексный подход, непрерывность и др.

Программа педагогического сопровождения определяется как образование, максимально обращенное к индивидуальному опыту командиров подразделений курсантов, его установкам на овладение военно-профессиональными знаниями, умениями, на самоорганизацию, самоопределение, саморазвитие и профессиональную самореализацию личности. Система педагогического сопровождения – это *особым образом организованное образовательно-воспитательное пространство* ОО МВД России, обеспечивающее создание условий для принятия субъектом развития оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора [122].

С. В. Оспенников ориентируют внимание педагогических коллективов ОО МВД России на *институт наставничества*, который может быть полноценно реализован в педагогическом сопровождении курсантов при условии постоянного профессионально-личностного совершенствования профессорско-преподавательского состава и руководящего состава учебно-строевых подразделений [227]. Особое место в данных отношениях приобретает учебно-воспитательная дихотомия *«метод примера – метод подражания»*. Подражание у курсантов в личностно ориентированном, экзистенциальном подходе не обусловлено нивелированием индивидуальности – напротив, оно происходит на фоне открытия курсантами своего внутреннего мира, самопознания, самовыражения, самостимулирования, самоуважения.

М. Ю. Дмитриев подчеркивает, что педагогическое сопровождение курсантов ОО МВД России должно реализовываться «в деятельности воспитателей, психологов, педагогов-предметников и других участников педагогического процесса», причем в ведомственной системе высшего образования возможностей для этого больше всего за *счет постоянного, тесного контакта курсантов с командирами взводов, курсовыми офицерами – именно они помогают адаптироваться подопечным к непривычной среде военного быта*; именно они «выполняют функцию воспитателя, координатора учебного процесса» [101]. «Взаимодействие командира взвода с преподавателями-предметниками, родителями, командованием вуза, представителями других социальных институтов, осуществляющих образовательную деятельность, должно строиться в соответствии с правилами внут-

ренного распорядка, Уставами, договорами с иными учреждениями, но главным в этом взаимодействии является решение проблем курсанта». Именно курсовой офицер, подчеркивает исследователь, на основе постоянного, тесного контакта с курсантами способен предупредить о возможных проблемах, дать необходимый совет. М. Ю. Дмитриев рекомендует (вслед за Е. А. Александровой) выделять три блока педагогического сопровождения: *опеку, наставничество, поддержку*, в соответствии с которыми, в зависимости от личностной зрелости, курсанты подразделяются на соответствующие условные подгруппы.

Различая три вида педагогического сопровождения: по степени участия взрослого – непосредственное и опосредованное сопровождение; по времени оказания – опережающее, своевременное, предупреждающее последствие; по длительности – единовременное, пролонгированное, дискретное, – автор описывает специфику их реализации. Так, непосредственное сопровождение практикуется педагогом, командиром в процессе их разговоров с обучаемым (цель – конструктивный совместный поиск путей выхода из сложившейся ситуации), опосредованное сопровождение характерно для группы, имеющей однотипные проблемы (цель – натолкнуть подчиненного на самостоятельный поиск разрешения проблемы или обдумывание нравственных аспектов ситуации) и т. д. [100]. В подобных условиях для курсантов создаются «ориентационно-ролевые ситуации, проживание которых помогает выработать индивидуальные стратегии поведения в проблеме. Педагог работает над процессом создания условий для адекватного восприятия обучаемыми информации вербального и невербального характера, затрагивающей направленность их интересов и поведения как в настоящем времени, так и в недалеком будущем с целью помочь им осознать и проявить для себя зону ближайшего культурного развития и поддержать пробуждающийся интерес к саморазвитию». М. Ю. Дмитриев, предлагая реализацию комплексного подхода к педагогическому сопровождению курсантов в процессе их адаптации, говорит о пока недостаточно выраженной роли группы профессионального отбора, в состав которой входят профессиональные психологи [100].

Н. И. Дмитриев характеризует технологию педагогической поддержки развития творческого подхода курсантов к решению тактических задач, представляющего собой систему поэтапно осуществляемых взаимодействий преподавателей и обучающихся, *носящих дру-*

жески-наставнический характер и гарантированно обеспечивающих устремленность курсантов на выработку замысла тактических действий и плана его реализации, которые отличаются оригинальностью, нестандартностью, отступлением от шаблонов, усовершенствованием применяемых управленческих приемов. В связи с этим в ОО МВД России необходима масштабная реализация форм, методов *проблемного обучения*, ориентированная на активную групповую деятельность, «мозговой штурм», учебное проектирование и моделирование и пр. [101].

Обращаясь к образовательной практике, следует отметить: в целом в ОО МВД России вопрос компетентного, ответственного педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к новым образовательным условиям осознается, изучается, решается, что отражается и в документах открытого доступа, и в проводимых мероприятиях адаптационного характера. Практическая сторона данного процесса представлена на официальных сайтах ОО министерства [229–233].

Изучение Интернет-ресурсов, анализ презентационного материала, учредительных документов, учебных и воспитательных программ, инновационных проектов показало: в ОО МВД России ведется многопрофильная работа, способствующая гармоничному развитию курсантов, формированию их профессиональной компетентности, убежденности, патриотизма.

В ОО МВД России осуществляется систематическая работа по совершенствованию образовательного процесса (контролируется качество учебных программ, апробируется новый формат Государственной итоговой аттестации, расширяется диапазон научно-исследовательских, культурно-массовых, спортивных мероприятий и пр.), повышению качества образовательной среды. В частности, курсанты участвуют в различных ведомственных, городских и общероссийских фестивалях и конкурсах, соревнованиях команд КВН, а также концертах и праздниках учебных курсов, факультетов, институтов/университетов.

Большое воспитательное влияние на курсантов оказывают такие традиции ОО, как ритуалы принятия Присяги, вручения выпускникам первых офицерских погон и дипломов. Осуществляются акции МВД России «Неделя мужества», «Эстафета подвига», «Вахта памяти». Курсанты проводят шефскую работу с кадетами и воспитанниками детских домов и школ-интернатов.

В структуре всех образовательных организаций высшего образования МВД России имеется, помимо Отдела воспитательной работы, Отдел психологической работы, которым осуществляется профессиональный психологический отбор лиц переменного и постоянного составов, психологическое сопровождение служебной деятельности сотрудников образовательной организации высшего образования, проводится комплекс организационных, методических и специфических научно-практических мероприятий. На базе данного отдела организована работа телефона доверия, по которому курсанты, слушатели и сотрудники университета могут получить психологическую помощь.

В целом курсанты включены в разнообразные виды деятельности, что потенциально содействует их адаптации к образовательному процессу.

Наряду с этим в разделах официальных сайтов образовательных организаций высшего образования МВД России «Поступление», «Образование» абитуриенты могут познакомиться с содержанием основных образовательных программ, порядком поступления в образовательную организацию, предъявляемыми требованиями, условиями зачисления (количеством баллов Единого государственного экзамена, необходимых для поступления; перечнем специальностей и направлений подготовки; программами вступительных испытаний, их расписанием и пр.).

Особое место в проводимых мероприятиях отводится Дням открытых дверей, во время которых руководство образовательных организаций информирует о специфике поступления и обучения, организуются обзорные экскурсии, демонстрируются многофункциональные лаборатории, полигоны, учебно-научные комплексы и пр. В частности, в 2015–2016 учебном году в Московском университете МВД России имени В.Я. Кикотя было проведено 11 Дней открытых дверей.

Нами были обобщены виды деятельности курсантов в образовательном процессе с учетом функций педагогического коллектива по отношению к адаптации курсантов к образовательному процессу и указаны возможные риски адаптации курсантов (табл. 1.1).

Таблица 1.1.

**Виды деятельности курсанта в образовательном процессе
с учетом функций педагогического коллектива по отношению
к адаптации курсантов и возможным рискам**

Виды деятельности курсанта в образова- тельном процессе	Функции педагогического коллектива по отношению к адаптации курсантов к образовательному процессу	Риски адаптации курсантов в образовательном процессе
1	2	3
Служебная	Ознакомительно-информа- ционная Контролирующе-оцениваю- щая (предъявление слу- жебных требований, кон- троль, служебные требова- ния, ограничения, возмож- ные взыскания) Фасилитативная (помощь курсантам в преодолении объективных и субъектив- ных трудностей) Организационная (плани- рование, управление, кон- троль) Экзистенциальная (служба как долг, смысл жизни)	Недостаточное знание служебных требований Неумение или нежелание оперативно выполнять служебные обязанности, немотивированность на реализуемую форму выс- шего образования Недостаточная физиче- ская готовность к несе- нию службы в ОВД Психологическая него- товность к подчинению старшему по званию Неготовность соблюдать требования к служеб- ному поведению сотру- дника полиции, к необхо- димым служебным ограни- чениям Личностное несогласие с ценностями, традиция- ми ОВД, с укладом жиз- ни ОО Неопределенность смысла жизни и него- товность к его поиску

1	2	3
Учебная	Образовательная (усвоение курсантами научных знаний, формирование специальных и общеучебных умений и навыков, компетенций), которая включает в себя субфункции: информационно-просветительскую организационную стимулирующую оценочно-контролирующую корректирующую рефлексивную экзистенциальную	Незнание основ самоорганизации личности в учебной деятельности Недостаточное качество школьных знаний по научным дисциплинам, актуальных для выбранной профессии Неумение системно выстраивать самостоятельную учебную работу Неготовность к самоанализу, рефлексии Неготовность к сотрудничеству Неопределенность смысла жизни и неготовность к его поиску
Воспитательная	Содействие курсантам в формировании гуманистического мировоззрения на основе интериоризации гуманистических ценностей, формировании нравственной позиции и моральной убежденности личности Содействие курсантам в реализации нравственного, ответственного, гуманно ориентированного поведения Содействие курсантам в решении экзистенциальных проблем	Незнание гуманистических ценностей Несформированность нравственной позиции и моральной убежденности личности Противоречие между знанием гуманистических ценностей и неумением действовать в соответствии с ними Несформированность нравственного, ответственного, гуманно ориентированного поведения Неготовность к рефлексии, сотрудничеству Неопределенность смысла жизни и неготовность к его поиску

Продолжение табл. 1.1

1	2	3
Квазипрофессиональная	Ознакомление курсантов с основами профессии Формирование профессиональных компетенций – общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных, профессионально-специальных (ФГОС ВО)	Немотивированность к выбранной профессии Отсутствие способностей к эффективной самореализации в конкретной профессиональной деятельности Неопределенность смысла жизни и неготовность к его поиску

Исходя из содержания таблицы, следует трансформировать представленные в ней виды деятельности курсантов в образовательном процессе, функции педагогического коллектива по отношению к курсантам в образовательном процессе и возможные риски адаптации курсантов в *систему актуальных направлений педагогического сопровождения курсантов в период их адаптации к образовательному процессу* (табл. 1.2).

Таблица 1.2

**Актуальные направления педагогического сопровождения
курсантов ОО МВД России в период адаптации
к образовательному процессу**

Актуальные направления педагогического сопровождения курсантов	Компетенции
В служебной деятельности	Адаптационная компетенция + актуальные ОК, ПК, ПСК ФГОС ВО (направление специальности)
В учебной деятельности	Адаптационная компетенция + актуальные ОК, ПК, ПСК ФГОС ВО (направление специальности)
В воспитательной деятельности	Адаптационная компетенция + актуальные ОК, ПК, ПСК ФГОС ВО (направление специальности)
В квазипрофессиональной деятельности	Адаптационная компетенция + актуальные ОК, ПК, ПСК ФГОС ВО (направление специальности)

Представленный в §1.1, § 1.2 материал позволяет оформить актуальную схему реализуемого в настоящее время в образовательной организации высшего образования МВД России педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу (табл. 1.3):

I. Преадаптационный этап

– *1-я ступень* (в течение последнего года обучения в образовательной организации среднего образования (школе) абитуриент обращается в отдел кадров ОВД по месту жительства, где проводится его медосмотр, комплексное психофизиологическое обследование, оформляется личное дело, изучается характеристика с места учебы (или службы); ознакомление потенциальных абитуриентов в течение учебного года с требованиями и традициями образовательной организации, подача документов, в случае положительного вердикта – прием документов);

– *2-я ступень* (март года предполагаемого поступления – приглашение абитуриентов на процедуру профессионального психологического отбора, проведение окончательного медицинского освидетельствования абитуриентов набора, в случае положительного вердикта – допуск к вступительным испытаниям);

– *3-я ступень* (2-я половина июля года предполагаемого поступления – прохождение вступительных испытаний).

II. Адаптационный этап

– *1-я ступень* (в течение сентября обучающийся проходит курс Начальной профессиональной подготовки (НПП) – именно с него начинается адаптационный период курсантов, 1-я ступень которого завершается событием – принятием Присяги, присвоением первого воинского звания «курсант»);

– *2-я ступень* (октябрь-январь; освоение требований образовательного процесса);

– *3-я ступень* (февраль-июль; первичное масштабное эффективное выполнение требований образовательного процесса).

Таблица 1.3

**Этапы педагогического сопровождения курсантов
в период адаптации к образовательному процессу
в МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя**

№ п / п	Педагогические мероприятия, события	Ведущие направления педагогического сопровождения	Этапы адаптации	Предполагаемый результат
1	2	3	4	5
1.	<i>Преадаптационный этап</i>			
	Подготовка документов для поступления	<i>Обучение, воспитание (самовоспитание):</i> информирование, повышение мотивации к обучению, патриотическое, морально-нравственное воспитание	<i>1-я ступень (март)</i>	Приобретение знаний о традициях, требованиях университета / Принятие решения стать абитуриентом конкретной ОО МВД России
	Профессиональный отбор	<i>Обучение, воспитание (самовоспитание):</i> самоизучение, контроль, патриотическое, морально-нравственное воспитание	<i>2-я ступень (май)</i>	Личностная готовность к выполнению служебных, учебных, воспитательных, профессиональных требований / Личностная самореализация
	Вступительные испытания	<i>Обучение:</i> контроль ЗУН, <i>воспитание:</i> морально-нравственное, этическое воспитание	<i>3-я ступень (август)</i>	Зачисление в ОО МВД России / Личностная самореализация

Продолжение таблицы 1.3

1	2	3	4	5
2.	Адаптационный этап			
	Начальная профессиональная подготовка (НПП)	<i>Служебное направление:</i> знакомство со служебными требованиями, принятие Присяги <i>Профессиональное направление:</i> принятие Присяги, формирование профессионального самосознания <i>Обучение:</i> знакомство с общеучебными требованиями <i>Воспитание:</i> патриотическое, морально-нравственное воспитание <i>Социально-психологическое направление:</i> знакомство с учебной группой, преодоление психологических барьеров (адаптационный тренинг)	1-я ступень (сентябрь)	Приобретение знаний, умений в служебной деятельности. Приобретение знаний о требованиях к обучению. Приобретение знаний о сокурсниках, умений выстраивать коммуникации/ Личностная самореализация

Продолжение таблицы 1.3

1	2	3	4	5
	Освоение требований образовательного процесса	<i>Служебное направление:</i> выполнение служебных требований <i>Обучение:</i> первичные ЗУН по учебной программе <i>Воспитание:</i> патриотическое, морально-нравственное, гражданское воспитание <i>Профессиональное направление:</i> первичные знания об особенностях профессии <i>Социально-психологическое направление:</i> адаптационные тренинги, учебно-досуговые мероприятия взвода, курса	2-я ступень (октябрь-январь)	Первичные ЗУН обо всех направлениях образовательного процесса Адаптация к экзаменационным испытаниям

Продолжение таблицы 1.3

1	2	3	4	5
	Первичное масштабное эффективное выполнение требований образовательного процесса	<i>Служебное направление:</i> выполнение служебных требований <i>Обучение:</i> выполнение учебных требований <i>Воспитание:</i> патриотическое, морально-нравственное, гражданское воспитание <i>Профессиональное направление:</i> первичные знания об особенностях профессии <i>Социально-психологическое направление:</i> учебно-досуговые мероприятия взвода, курса	3-я ступень (февраль-июль)	Адаптированность. Завершение комплексной адаптации в течение 1 курса

Обобщенные нами мероприятия, виды деятельности, проводимые в системе ВО МВД России с целью содействия абитуриентам и курсантам в процессе адаптации к образовательному процессу и представленные в виде определенного алгоритма на педагогическом уровне, пока не были оформлены в целостную концепцию. Наряду с этим не оформлена, не разработана ее функциональная модель, не функционируют соответствующие адаптационные программы; педа-

гогическое сопровождение адаптации курсантов к образовательному процессу реализуется преимущественно на общепроприетийном уровне и в частных ситуациях педагогической поддержки обучающихся, которые эпизодически сопрягаются с психологическим сопровождением адаптации курсантов к образовательному процессу со стороны Отдела психологической работы.

§ 1.3. Концептуально-инструментальная модель педагогического сопровождения курсантов образовательных организаций МВД России в период адаптации к образовательному процессу

Проведенные нами анализ научной литературы, раскрывающий специфику педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу в современных условиях, сравнение различных точек зрения, классификация подходов, технологий по изучаемой проблеме (§§ 1.1, 1.2) позволяют структурировать информацию, выводы и представить их концептуальное обобщение с учетом авторской позиции на уровне педагогической модели.

Моделирование – одна из ведущих категорий теории познания и исследовательской практики современности. В силу таких характеристик, как интегративность, целостность, системность, моделирование позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, сочетая эксперимент в ходе изучения педагогического объекта с построением логических конструкций, научных абстракций.

А. М. Новиков указывает на моделирование как на этап, предшествующий проектированию в продуктивной деятельности. Работы В. М. Монахова, В. В. Краевского, Г. В. Суходольского, В. А. Штоффа, М. В. Ядровской [161; 333; 395; 399] и др. ориентируют на то, что метод моделирования позволяет представить и *концептуальные положения определенного подхода*, и *схему организации* какого-либо процесса и отобразить структуру конкретного педагогического взаимодействия, т. е. *технологию*.

Центральное понятие метода моделирования – **модель** как искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта. «Практическая ценность модели

в любом педагогическом исследовании в основном определяется ее адекватностью изучаемым сторонам объекта, а также тем, насколько правильно учтены на этапах построения модели основные принципы моделирования: наглядность, определенность, объективность, – которые во многом определяют как возможности и тип модели, так и ее функции в педагогическом исследовании» [47].

В. П. Старжинский объясняет сущность концептуально-инструментальной модели как совокупность двух составляющих. *Концептуальная модель* (элемент) связана с дескриптивными характеристиками сферы, которая подлежит преобразованиям, ориентирована на прогноз. *Инструментальная модель* (элемент) – призвана устранить расхождение между сущим и должным, что трактуется как «процедура проблематизации, дальнейшего целеполагания, формулировки возможных способов и приоритетов решения задач». В целом *концептуальный элемент* модели является теоретическим обоснованием инструментального элемента, объясняя адекватность применения средств и ресурсов для реализации проекта, он содержит в себе возможность, потенциал конструктивного решения проблем, в свою очередь, *инструментальный элемент* конкретизирует функции, средства, актуальные процессы «для решения практико-ориентированных проблем, связанных с изменением наличной ситуации» [326]. Дефиниция «элемент» в данном контексте нами заменена на «модуль», что, на наш взгляд, более сообразно уровню проводимого обобщения; педагогический модуль трактуем как логически завершенную часть педагогического явления, процесса, как целевой функциональный узел.

Педагогическое моделирование – явление во многом условное в связи со сложностью педагогического процесса как социального явления. «Никакая [педагогическая – авт.] модель, – подчеркивают А. И. Богатырев, И. М. Устинова, – не может дать полного представления об изучаемом объекте и точно предсказать его развитие или описать траекторию движения в каком-то собственном пространстве. Ученым приходится при конструировании моделей балансировать на границе их полноты и валидности». Педагогическое моделирование всегда обусловлено рядом субъективных и объективных допущений, связанных со спонтанными проявлениями личности и/или образовательной среды, мезо-, макросоциума [47]. Тем не менее, И. П. Подласый подчеркивает такие достоинства моделирования, как улучшение планирования образовательного процесса, управления познавательной деятельностью, учебно-воспитательным процессом, совершенствование их диагностики, прогнозирования, проектирования [256].

Концептуально-инструментальную модель педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу нами, вслед за М. В. Ядровской, определяется как *«инструмент, позволяющий на основе анализа модельного представления педагогического объекта влиять на его построение или функционирование»* [399]. Именно данный тип модели, полагаем, наиболее полно отражает систему педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу, позволяя представить методологические основы педагогической деятельности, а также отразить ее технологические аспекты. Структурные компоненты модели – *модули* (модуль – функционально завершенный элемент системы, модели) и *субмодули* (функционально завершенный элемент модуля).

Разработанная нами концептуально-инструментальная модель педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу включает в себя: *концептуальный и инструментальный (технологический) модули*.

В **концептуальный модуль** входят следующие компоненты, обозначенные как *субмодули*: *факторный, методологический*.

В **инструментальный (технологический) модуль** входят следующие субмодули: *целевой; субъектный; организационно-процессуальный; средовой; оценочно-диагностический, мониторинговый; коррекционный; результативный; аналитико-рефлексивный*.

1. Факторный субмодуль. Факторы (лат. factor «делающий, производящий»), т. е. причины, движущие силы, обуславливающие педагогическое сопровождение курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу, отражают социальный заказ современного российского общества Министерству образования и науки Российской Федерации и Министерству внутренних дел Российской Федерации на педагогическую деятельность такого уровня и качества, чтобы приобретенная курсантами адаптационная компетенция эффективно содействовала им не только в конкретной служебной, учебно-воспитательной деятельности, но и в выполнении служебных обязанностей в будущем, жизнедеятельности в целом. Законодательно данный социальный заказ отражен в базовых документах, регулирующих образовательные, ведомственные отношения: Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральном законе 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ «О полиции», а также в подзаконных нормативных правовых актах.

2. Субмодуль методологических оснований, педагогической парадигмы.

По определению Т. Куна **парадигма** – признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу [171]. Педагогические парадигмы, по мнению, М. В. Богуславского, Г. Б. Корнетова, это научно-педагогические сообщества ученых (теоретиков) и учителей (практиков), создающих, воплощающих в жизнь определенные принципиальные положения, позволяющие сформулировать и внедрить в практику целостные методы образования. В более узком значении педагогическую парадигму можно понимать как систему теоретических положений, на которых строится та или иная педагогическая система [48; 49].

Л. А. Микешина выделяет два смысла термина «парадигма»: 1) совокупность убеждений, в том числе философских, ценностей, методологических и других средств, которая объединяет данное научное сообщество, формируя в нем особый «способ видения»; 2) образец, пример решения проблем, задач, используемых этим сообществом. Первый смысл включает в себя второй в качестве частного случая. «По существу, парадигма широко принимается сегодня как обозначение целостности конкретного сочетания главных «параметров» знаний – философско-мировоззренческих и ценностных, эпистемологических и методических» [201, С. 353].

В статье «Особенности педагогического сопровождения обучающихся в контексте различных педагогических подходов» нами проведен сравнительный анализ реализации педагогического сопровождения в авторитарной и гуманистической педагогических парадигмах. Показано, что именно в гуманистической (рационально-этико-экзистенциальной) парадигме образовательный процесс ориентирован на отношение к человеку как к главному феномену культуры, как к субъекту образования, обеспечивается личностно развивающее содержание образования, демократической контекст учебно-воспитательного процесса. Наряду с этим показано, что именно рационально-этико-экзистенциальный аспект данной парадигмы актуален для системы образования МВД России, создавая в педагогическом процессе условия для понимания, заботы, а также взаимной ответственности и требовательности, нравственного саморегулирования курсантов и педагогов. *Педагогическое сопровождение в этом случае связано с организационно-направляющей деятельностью педагогического*

коллектива, необходимой своевременной и целесообразной помощью подопечному, а также с его поддержкой в прохождении и построении им гуманно ориентированного жизненного пути. Философским основанием данного процесса определяется исторический материализм в совокупности со светским экзистенциализмом, светским гуманизмом.

Базовые принципы реализации гуманистической педагогической парадигмы представляют собой иерархическую систему общих, частных и ведомственных принципов. *К общим принципам (педагогическим подходам)* В. А. Сластениным отнесены: принцип непрерывного общего и профессионального развития личности, природосообразность, культуросообразность, гражданственность и патриотизм образования (Е. В. Бондаревская, В. А. Сластенин, В. А. Сухомлинский и др. [55; 317; 334]), *принцип целостности*, реализация деятельностного (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др. [397]), личностного (В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др. [306]), полисубъектного, диалогового (М. М. Бахтин, А. А. Вербицкий и др. [65].), индивидуально-творческого, проблемного (Т. Г. Браже, М. И. Махмутов и др.), компетентностного (И. А. Зимняя, А. С. Хуторской и др. [197; 127; 376]), а также средового, экзистенциального подходов – Ю. С. Мануйлов, М. И. Рожков и др. [191; 281]. Сюда же относим принципы онтологичности, здоровьесбережения, гендерного подхода, психологизации, этико-эстетической обусловленности жизни ОО, профориентационной/профессиональной и профилактической направленности учебных занятий, проводимых мероприятий (мезопринципы – по И. В. Ульяновой) [355].

Частные принципы: обучение и воспитание личности в коллективе; связь воспитания с жизнью и производственной практикой; сочетание педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности обучающихся; уважение к личности подопечного в сочетании с разумной требовательностью; опора на положительное в человеке, на сильные стороны его личности; согласованность требований образовательной организации, ведомственных подразделений, семьи и общественности; увлечение обучающихся перспективами; создание ситуаций завтрашней радости, т. е. принцип оптимизма; сочетание прямых и параллельных педагогических воздействий [317].

Учитывая специфику обучения курсантов в ведомственных образовательных организациях высшего образования, где в значительном противоречии могут находиться служебная и обучающая составляющие, в перечень частных принципов нами дополнительно вводятся в научный оборот (с учетом исследований А. В. Мощенко, Г. А. Стрюковой [211; 331]) *частные ведомственные принципы образования:*

- удовлетворение базовых потребностей личности курсанта в уважении, понимании, самореализации в коллективе-содружестве, адекватности требований, поощрений и наказаний;

- гибкое сочетание служебных (уставных), квазипрофессиональных, личностных (эмоционально-психологических), учебно-воспитательных отношений между командным, педагогическим составами ООВО и курсантами на основе наличия высокого авторитета командира, преподавателей, однокурсников, взаимоуважения;

- согласованность действий всех функционирующих в ООВО подразделений (отделов): служебного, учебного, воспитательного.

В данном случае необходимо подчеркнуть роль педагогического начала в адаптации курсантов к образовательному процессу, подготовке сотрудников ОВД: «В органах внутренних дел сфера применения возможностей педагогики предельно широка, поскольку здесь значение воспитания, образования, обучения, развития личного состава и результатов его влияния на граждан трудно переоценить. Педагогика – единственная из наук, которая издавна и комплексно занимается проблемой воспитания, ставшей приоритетной в работе с кадрами, в обеспечении прав и свобод граждан» [268].

Актуальные методы организации педагогического сопровождения курсантов образовательных организаций МВД России в период адаптации к образовательному процессу. В современной отечественной педагогике в настоящее время существует значительное число классификаций методов и форм воспитательного, учебного, служебного процессов в ООВО, которые обладают значительным адаптационным ресурсом (П. И. Пидкасистый, В. А. Сластенин, И. Ф. Харламов и др.) [241; 317; 374]. Считаем необходимым указать на *дифференциацию методов* организации педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу с учетом ведомственной специфики.

Нам импонирует точка зрения Л. А. Байковой, Л. И. Гриценко, указывающих на то, что следует выделять две группы методов воспитания, различающихся по характеру влияния на обучающегося: методы директивные и методы гуманистические; директивные методы – это методы внешнего влияния, а гуманистические методы обращены к эмоциональной сфере личности [26; 89]. Однако мы характеризуем подобные подгруппы иначе, разделяя методы на *директивные и демократические (везде сохраняются гуманистические основы)*. В системе ВО МВД России к *директивным методам* относятся прежде всего те, которые тре-

буют беспрекословного подчинения старшему по званию, должности в служебных, служебно-учебных, служебно-воспитательных ситуациях в рамках уставных взаимоотношений (гуманистическое начало сохраняется в них на уровне уважения к личности, заботе о коллективе сотрудников ОВД и др.); *демократические методы* – это все широкое разнообразие методов, присущих гуманистической педагогике. В целом в *служебной сфере* приоритет отдается директивным методам, в *сферах учебно-воспитательной* – широкому разнообразию демократических методов, в *квазипрофессиональной* – целесообразному сочетанию директивных и демократических методов (табл. 1.4).

Таблица 1.4

Классификация методов организации педагогического сопровождения курсантов образовательных организаций МВД России в период адаптации к образовательному процессу

<i>Методы организации педагогического сопровождения курсантов образовательных организаций МВД России в служебной, квазипрофессиональной сферах</i>	<i>Методы организации педагогического сопровождения курсантов образовательных организаций МВД России в учебно-воспитательной, квазипрофессиональной сферах</i>
<i>Преимущественно директивные</i>	<i>Интеграция широкого спектра демократических методов (преимущество – экзистенциальным)</i>
Пример, приказ, указание, поощрение и наказание, наставление, подчинение, упражнение, работа по образцу, выговор и др.	Беседа, объяснение, дискуссия, рефлексия, самопрезентация (личный опыт), творческие проекты, тренинг и тренинговые компоненты, портфолио, одобрение, поощрение, похвала, доверие и др.

Н. И. Болдырев, Н. К. Гончаров, Ф. Ф. Королёв ставят акцент на *диалоговых методах: методах убеждения, упражнения, поощрения и наказания, способствующих адаптации обучающихся* [51]. В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов предлагают систему общих методов воспитания и обучения, которая включает в себя:

– методы формирования сознания личности (рассказ, беседа, лекция, диспут, метод примера);

– методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности (приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, инструктаж, иллюстрации и демонстрации);

– методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности (соревнование, познавательная игра, дискуссия, эмоциональное воздействие, поощрение, наказание и др.);

– методы контроля, самоконтроля и самооценки [317].

В нашей повседневной педагогической деятельности мы опираемся именно на данную классификацию, стремясь содействовать курсантам не только в формировании адаптационного опыта для соблюдения общественного поведения, но и учитывать вопросы формирования сознания личности, стимулирования и мотивации деятельности, самоконтроля, самооценивания.

Однако для периода адаптации курсанта-первокурсника необходим более тонкий инструментарий, максимально приближенный к индивидуально-личностным особенностям субъекта. В связи с этим важна позиция М. И. Рожкова, который связывает методы воспитания с базовыми сферами личности, подчеркивая их бинарность, т. е. выделяя способы управления для педагога и подопечного, подчеркивая значение методов *события, диалога, рефлексии, сопереживания* [281]. Л. В. Байбородовой, М. И. Рожковым предложены такие методы, как методы воздействия на интеллектуальную, мотивационную, эмоционально-волевою сферы личности.

Особое внимание в адаптационный период, как показала практика, следует уделять тренинговым компонентам образовательного процесса курсантов (И. В. Ульянова в своих трудах раскрывает *педагогический потенциал тренинга* [354; 357]), которые согласуются с проводимыми в течение первого года обучения курсантов с адаптационными тренингами (имеющими различные номинации: «тренинг на сплочение группы», «тренинг знакомств», «тренинг эффективного общения» и пр.). Опираясь на понимание тренинга как многофункционального метода преднамеренных изменений психологических феноменов человека с целью гармонизации личностного и профессионального бытия, мы учитываем специфику тренинговой группы, где обучающийся (по В. Э. Пахальяну) всегда занимает активную позицию, и усвоение навыков происходит в процессе проживания им личного опыта поведения, чувствования, деяния [237].

Актуальные формы организации адаптационного процесса. Формы воспитательной работы – явление, не имеющее однозначной интерпретации в педагогике. Мы придерживаемся мнения, что это выражение содержания воспитательной работы через определенную структуру отношений педагогов и обучающихся. Учитывая результаты исследований В. С. Безруковой [36], М. И. Рожкова [282], Е. В. Титовой [338], мы выстроили систему адаптационных форм работы с курсантами в образовательном процессе (табл. 1.5).

Таблица 1.5

**Адаптационные формы работы с курсантами
в образовательном процессе**

№	Признаки формы	Характеристики видов форм	Типы форм: мероприятия, дела, игры
1	2	3	4
1.	Количественные (время подготовки, проведения, количество участников)	<i>По количеству времени:</i> – кратковременные (продолжительностью от нескольких минут до нескольких часов); – продолжительные (продолжительностью от нескольких дней до нескольких недель); – традиционные (регулярно повторяющиеся) <i>По времени подготовки:</i> экспромт-формы, предусматривающие предварительную работу, подготовку курсантов <i>По количеству участников:</i> индивидуальные (педагог-курсант); групповые (педагог-взвод); массовые (педагог-факультет, университет)	Все возможное разнообразие мероприятий, дел, игр, содействующих адаптации курсантов к образовательному процессу, профессиональному становлению

Продолжение таблицы 1.5

1	2	3	4
2.	По видам деятельности	Формы учебной, воспитательной, научно-исследовательской, служебной, трудовой, спортивной, художественной деятельности	Информационная коллективная беседа о служебных требованиях; информационная коллективная беседа о традициях университета, факультета; принятие Присяги (посвящение в курсанты), тренинг, спортивные соревнования взвода, курса; концерт художественной самодеятельности курса; посвящение в члены научного кружка кафедры; творческие проекты презентационного характера на учебных дисциплинах (педагогика: «Мое незабываемое детство», «Линия моей жизни») и пр.
3.	По способу влияния педагога	Непосредственные и опосредованные	Доверительные, уважительные отношения между педагогами и курсантами наряду с соблюдением субординации
4.	По субъекту организации	1) Организаторами курсантов выступают педагоги, родители и другие субъекты; 2) деятельность организуется на основе сотрудничества; 3) инициатива и ее реализация принадлежит курсантам	Способность курсантов целесообразно организовывать индивидуальную, групповую, массовую деятельность. Способность курсантов к конструктивному взаимодействию с окружающими

Продолжение таблицы 1.5

5.	По результату	1) Информационный обмен; 2) выработка общего решения (мнения); 3) получение общественно значимого продукта	1. Активная самопрезентация на тренинге 2. Активное участие в художественно-творческих проектах, деловых играх 3. Адекватное поведение во всех видах деятельности 4. Готовность к сотрудничеству
----	---------------	--	---

Необходимо подчеркнуть, что форма *индивидуальной педагогической деятельности* напрямую и косвенно включается в педагогическое сопровождение курсантов, реализуется не только по запросам курсантов, но и по инициативе курсовых офицеров, преподавателей, других субъектов образовательного процесса ОО в случае негативных результатов наблюдений: например, замкнутости, агрессивности, конфликтности обучающихся. Реализация формы осуществляется посредством методов беседы (индивидуальной или групповой), электронной переписки.

Опираясь на концепцию целостного педагогического процесса (В. А. Сластенин и др.) [317], мы экстраполируем указанные методы воспитания, содействующие адаптации курсантов к образовательному процессу, на воспитание и обучение. Наряду с этим очевидно, что в процессе освоения курсантами учебных дисциплин их педагогическое сопровождение, нацеленное на адаптацию к содержанию новых учебных предметов и требований, новым формам обучения, требует актуализации и сугубо дидактического аспекта образования.

Обращаясь к *методам и формам обучения*, которые способны содействовать эффективной адаптации курсантов, необходимо апеллировать к таким активным методам, как метод проблемного обучения, метод мозгового штурма, метод проекта, case method, а также самооценивание, учебная рефлексия. На семинарских и практических занятиях курсанты сбалансированно включаются в индивидуальную, групповую, коллективную формы учебной деятельности (А. А. Вербицкий, И. А. Колесникова, М. И. Махмутов и др.) [65; 151; 197].

Обобщая представленную информацию, связанную с содержанием, процессом реализации модели педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу, мы сформировали таблицу «Актуальные методы и формы адаптации курсантов на раз-

личных этапах адаптационного процесса», которую можно охарактеризовать как базовую процессуальную матрицу изучаемого нами вида педагогической деятельности, – она представлена в § 2.2.

Дидактический адаптационный субмодуль. Анализ научной литературы о реализуемых в образовательном процессе системы высшего образования адаптационных мероприятий показал: включаясь в адаптационный процесс, студенты/курсанты не изучают сущность адаптации как междисциплинарного явления и не исследуют свои адаптационные ресурсы. В связи с этим мы пришли к убеждению, что в период адаптации обучающихся к образовательному процессу необходимо организовать учебную ситуацию, в контексте которой ими будет освоен дидактический адаптационный субмодуль, включающий: 1) первичное формирование адаптационной компетенции (изучение теоретических основ адаптации; освоение практических навыков адаптационного поведения – первичные адаптационные пробы; реализация адаптационной компетенции); 2) разработку «Адаптационного маршрута студента/курсанта» (приложение 16). Данная учебная ситуация может быть представлена в различных образовательных форматах: спецкурса, внеучебных развивающих занятий, элемента учебного занятия, логично вписанного в изучаемую тему какой-либо гуманитарной дисциплины (рис. 1.1).

В динамике адаптационный дидактический модуль можно представить как постепенное продвижение обучающихся при помощи педагога к овладению педагогической компетенцией с последующим выходом на разработку и реализацию адаптационного маршрута курсанта: «знание об адаптации» → «первичные адаптационные пробы» → «адаптационная компетенция» → «разработка и реализация адаптационного маршрута курсанта».

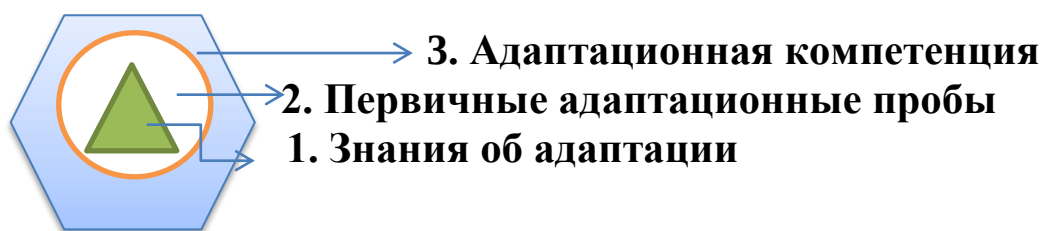


Рис. 1.1. Адаптационный дидактический модуль

Процедура освоения курсантами данного субмодуля представлена в § 2.2. В данном разделе остановимся на основных теоретических положениях.

На основе анализа научной литературы, результаты которого представлены в § 1.1, нами сформулировано педагогическое понятие «адаптация курсантов к образовательному процессу»: это **интегративное явление (процесс, вид деятельности, результат, метод, фактор, условие)**, детерминирующее эффективность обучения (самообучения) и воспитания (самовоспитания) курсантов как управляемой социализации в условиях ООВО с целью формирования их готовности к новым учебно-воспитательным условиям, служебной деятельности, осваиваемой профессии, самостоятельной жизнедеятельности. Сущность адаптации личности к образовательному процессу мы трактуем как педагогическую адаптацию, в которой раскрывается совокупность ее аспектов. **Педагогическая адаптация – это:**

а) явление – аккомодация (от лат. *assommodatio* – приспособление, приноравливание) личности обучающегося к измененным внешним условиям образовательного процесса (обучению и воспитанию) на уровне интериоризации системы ценностей, принятия предъявляемых требований и норм жизнедеятельности в условиях образовательной организации и готовности к активной образовательной, служебной деятельности на основе реализации психофизического, психологического, социального, социокультурного видов адаптации в их устойчивой совокупности;

б) процесс – движение от стадии «знакомство» (ознакомительный этап) с ООВО через «**конструктивное взаимодействие**» с ее субъектами, требованиями, нормами, средой (ингрессивный этап) к «профессионально-педагогическому **сотрудничеству**» (сотруднический этап);

в) элемент процесса – **субстанциональный первичный, основополагающий стартовый этап** целостного педагогического процесса (на котором посредством обучения и воспитания осуществляется социализация личности), обеспечивающий эффективность образовательной и служебной деятельности курсантов;

г) вид деятельности:

1) **педагога (курсового офицера, преподавателя)**, имеющий целью эффективное обучение (самообучение) и воспитание (самовоспитание) курсанта, **средства** – нематериальные и материальные средства образовательной среды как социокультурной; адаптирующие **действия, результат** – адаптированность;

2) **курсантов**, а именно виды адаптации курсантов к образовательному процессу: служебной, учебной, воспитательной, квазипрофессиональной (на основе имманентно представленной социально-психологической адаптации);

д) результат активной деятельности курсанта по формированию *адаптивной компетенции* на основе знаний о специфике образовательного процесса в *ООВО МВД России и способов адаптации, формировании учебных, служебных, профессиональных навыков, умений с учетом имеющегося опыта*;

е) метод самореализации, самоактуализации курсантов в целостном педагогическом процессе в условиях педагогического сотрудничества при стимулирующе-направляющей деятельности педагогов, руководящего состава учебно-строевых подразделений; *функции метода адаптации*: формирование личностного, коллективистского и учебно-профессионального сознания личности; формирование опыта общественного поведения и учебной деятельности; стимулирование и мотивация деятельности и поведения, соответствующих нормам ОО; самоконтроль; планирование профессиональных и жизненных перспектив;

ж) фактор (условие) личностной, коллективистской, учебной, служебно-профессиональной подготовки курсантов к жизнедеятельности; успешного освоения курсантами учебной программы, личностного развития, выполнения служебных обязанностей и профессиональных проб, т. е. формирования общекультурных, профессиональных компетенций.

Для осознанного владения курсантами знаниями, умениями, навыками в области адаптации к образовательному процессу, накопления опыта их реализации, творческим подходом к решению различных проблем, в педагогический обиход необходимо ввести **«адаптационную компетенцию»**, которая не включена в официальный перечень компетенций ФГОС ВО, однако в рабочем порядке, как показывает практика, является необходимой компонентой образовательной среды. *«Адаптационная компетенция»* – это владение обучающимся теоретическими знаниями о сущности адаптации человека к новым условиям жизнедеятельности, образования и практическими навыками реализации адаптационного поведения; в образовательном процессе – это готовность обучающихся (курсантов) к эффективной самореализации в новых образовательных условиях, сотрудничеству с субъектами образовательного процесса в условиях воспитания и обучения (педагогическая адаптация), с профессиональным сообществом (профессиональная адаптация) на основе самовоспитания, самообучения.

Обобщая результаты исследований в области ведомственного образования (С. В. Демочкина, И. Н. Дмитриева, И. Н. Зайцева, Н. Н. Иваш-

ко, М. В. Сидоровой, М. А. Шелеповой и др.) мы выделили следующие *виды педагогической адаптации*, которые осваивает курсант-первокурсник ОО МВД России:

- *служебная адаптация* как компетенция в области социальных и профессиональных норм учебно-служебной деятельности и ее ценностей, традиций; норм индивидуального и группового поведения в соответствии с требованиями подготовки специалиста в системе ОВД;

- *учебная адаптация* как знание требований, предъявляемых к курсантам в образовательном процессе, умение, навыки им соответствовать, владение опытом творческого подхода к взаимодействию с учебным материалом, преподавателями, сокурсниками;

- *воспитательная адаптация* – как знание требований, предъявляемых образовательной средой ОО к курсантом-воспитанникам, как умение, навыки действовать в соответствии с транслируемыми морально-нравственными, этическими нормами поведения, ориентируясь на гуманистические, гражданско-патриотические ценности; как владение научным, гуманистическим мировоззрением, а также интериоризированной адаптационной информацией;

- *квазипрофессиональная адаптация* – как знание базовых основ избранной профессии, как успешная самореализация в первичных профессиональных пробах, готовность приобщения к избранной профессии сотрудника ОВД.

Социально-психологическая адаптация – как знание общекультурных норм взаимодействия с окружающими в образовательном процессе и за его пределами, основ рефлексивной культуры, как умение, навыки саморегуляции, эффективных коммуникаций, как владение социально-психологической культурой – имманентно присутствует во всех вышепредставленных адаптационных направлениях и ориентирован непосредственно на личностные структуры (в данной педагогической работе не исследуется).

Общая характеристика инструментального (технологического) модуля.

Целевой субмодуль охарактеризован как системообразующий фактор педагогического процесса; цель педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу – интенсификация и повышение качества адаптации курсантов.

Субъектный субмодуль: к субъектам педагогического сопровождения курсантов образовательных организаций высшего образования МВД России в период адаптации к образовательному процессу

относятся все члены педагогического коллектива: командный состав, преподавательский состав (их поведение должно отличаться согласованностью, разумным сочетанием требовательности и внимания, чуткости по отношению к первокурсникам, а также самодисциплиной, так как они служат примером высококультурной личности), а также сами курсанты, в частности, первокурсники, вместе с тем – все курсантское сообщество. Структурно субъектный субмодуль на уровне обучающихся выглядит следующим образом: «курсант – взвод – курс – факультет (факультет – институт) – университет». Включенность субъектов в педагогическое сопровождение курсантов-первокурсников подразделяется нами на прямую и косвенную. *Прямая включенность* отражает систематические, непосредственные, целенаправленные контакты (коммуникативный, визуальный, аудиальный, деятельностный, эмоциональный и пр.) курсантов с командным составом (курсовыми офицерами, начальниками факультета, отделов, университета); преподавательским составом (преподавателями, начальниками кафедр, факультетов); сотрудниками министерства по специальности в период прохождения практики и т. п.; учеными, курсантами/ студентами во время проведения научных конференций, симпозиумов и т. п.; родителями, учителями школы, бывшими одноклассниками, сокурсниками, курсантами, слушателями, адъюнктами университета. *Косвенная включенность* субъектного взаимодействия отражает субъектов, влияющих на личность курсанта без непосредственного взаимодействия. К ним относятся ученые, с которыми обучающиеся взаимодействуют посредством научных текстов, учебных пособий, биографической информации; студенты, курсанты – авторы научных исследований, представленных в сборниках научных студенческих работ и пр.

Организационно-процессуальный субмодуль представлен:

- а) этапами педагогического сопровождения адаптации курсантов;
- б) актуальными методами и формами организации педагогического сопровождения адаптации курсантов;
- в) актуальными педагогическими средствами, содействующими эффективности педагогического сопровождения курсантов в период адаптации.

Этапы адаптации. На основе анализа научной литературы и собственного педагогического опыта нами определены следующие *этапы форсированной адаптации курсантов-первокурсников к образовательному процессу* (табл. 1.6).

Как показывают результаты научных исследований, период адаптации обучающихся к образовательному процессу образовательных организаций высшего образования варьируется от полугода до трех лет (1.1).

Таблица 1.6

**Этапы процесса форсированной адаптации курсантов
к образовательному процессу ОО МВД России**

№ п/п	Этапы адаптации	Сроки адаптации
1.	Преадаптационный (подготовительный) этап	В течение учебного года, предшествовавшего поступлению
2.	Адаптационный этап	1-й семестр
2.1.	Когнитивный (ознакомительный, познавательный) этап	Сентябрь-октябрь
2.2.	Ингрессивный (первичного взаимодействия) этап	Ноябрь
2.3.	Интеграционный (сотруднический) этап	Декабрь

По нашему мнению, целесообразно весь образовательный процесс соотнести с принципиально новыми для обучающихся видами деятельности, в связи с чем ***адаптация к образовательному процессу будет пониматься как:***

1) *стационарный (сквозной) процесс*, связанный со всем периодом обучения курсантов с учетом систематического появления в образовательной среде новых, незнакомых для них ситуаций (новых учебных дисциплин, форм взаимодействия, контроля, методов преподавания, профессиональных проб и пр.), субъектов (новых преподавателей, сокурсников и пр.);

2) *ситуационный процесс*, связанный с конкретными этапами обучения, когда повышается кризисная роль жизненной ситуации, роль неопределенности в действиях, деятельности обучающегося; к этому процессу относятся: *ситуация поступления в ООВО* (адаптация первокурсника), *ситуация прохождения первой практики* (первичная профессиональная адаптация), *ситуация преддипломной практики* (вторичная профессиональная адаптация) В данном исследовании мы сосредоточились на особенностях адаптации первокурсников, в кото-

рой, естественно, отражаются особенности стационарного (сквозного) адаптационного процесса, но центральной проблемой является специфика начала обучения в ОО МВД России. Следовательно, именно для данной ситуации подобраны актуальные методы и формы, средства организации адаптационного процесса курсантов.

Актуальные методы и формы организации педагогического сопровождения адаптации курсантов. В начале параграфа актуальные методы и формы педагогического сопровождения адаптации курсантов к образовательному процессу были кратко охарактеризованы в системе теоретических основ разрабатываемой системы.

Однако учитывая специфику образовательного процесса в ОО МВД России, следует подчеркнуть, что педагогическое сопровождение курсантов в процессе адаптации к образовательному процессу, в котором реализуется несколько направлений, которые могут диссонировать друг с другом, важно организовывать, как предложил М. И. Махмутов, в устойчивой совокупности (бинарный подход) взаимодействие пяти методов преподавания, управления (деятельности педагога, командира в учебном процессе) и пяти соответствующих им методов учения, служебной деятельности (деятельности курсантов): информационно-сообщающий метод преподавания, управления – исполнительский метод учения, выполнения служебных обязанностей; объяснительный метод преподавания, управления – репродуктивный метод учения, выполнения служебных обязанностей (на данном этапе эффективно подключение метода примера [298]; инструктивно-практический метод преподавания, управления – продуктивно-практический метод учения, выполнения служебных обязанностей; объяснительно-побуждающий метод преподавания, управления – частично-поисковый метод учения, выполнения служебных обязанностей; побуждающий метод преподавания, управления – поисковый метод учения, выполнения служебных обязанностей [197]. Для компенсации дефицита творческой самореализации курсантов на первых этапах обучения важно, как показала наша практика, включать в учебные занятия опыт, рефлекссию курсантов, развивающие упражнения и игры, элементы дискуссии.

Средовой субмодуль ориентирован на характеристику образовательной среды, ее эффективности. Универсальной основой для нас стала концепция В. А. Ясвина, включая в алгоритм построения образовательной среды три компоненты образовательного процесса: пространственно-предметную, социальную, психодидактическую, которые мы

дополнили, с учетом специфики ведомственной ОО, служебной и профессиональной. Центром проектирования образовательной среды ученым была определена «точка взаимопроникновения всех компонентов и субъекта. Вокруг этого «эпицентра» организуется «зона развивающих возможностей» [409, С. 279]. Соответственно, курсант, «помещенный» в профессионально ориентированную образовательную среду, которая идейна, нравственна, транслирует социально-психологические, служебные, учебно-воспитательные, профессиональные требования и нормы, напрямую и косвенно обеспечивается высокой степенью активности, оптимизма, творчества, терпимости, нравственности, уважения, интенсивно адаптируется к своей новой социальной роли курсанта, к социальным контактам, педагогическим требованиям. В подобной среде «нормальная» личность готова проявить смелость, энтузиазм, активное участие в различных видах деятельности, что подтверждает ее адаптацию к образовательному пространству.

Формальными признаками такой – адаптационной – образовательной среды являются:

1. *Широта* образовательной среды (учебно-профессиональные, досуговые экскурсии, сотрудничество с социальными партнерами, широта материальной базы, посещение учреждений культуры, приглашение гостей, возможность выбора образовательных микросред: кружков, секций, руководителя ВКР и пр.).

2. *Интенсивность* образовательной среды (уровень требований к курсантам, от минимальной нормы до обучения по усиленным программам; интерактивные формы и методы, от традиционных до реализации интерактивных, инновационных; учебная нагрузка, от базовой нормы до постоянной связи с образовательным процессом; организация активного отдыха, участие в специальных программах).

3. *Осознаваемость* образовательной среды (уровень осведомленности об ОО, степень знания традиций, истории; символика: наличие особой формы или форменных элементов; формирование осознаваемости: ведение летописей, юбилейных торжеств, организация музея; связь с выпускниками, от случайных контактов до постоянной помощи, работы общественного совета; активность сотрудников, от участия в необходимых работах до личной заинтересованности в развитии ОО; активность курсантов, от случайного участия в необходимых работах до личной заинтересованности; активность родителей).

4. *Обобщенность* образовательной среды (команда единомышленников, единство административных требований к педагогам, реа-

лизация единой образовательной стратегии; концепция развития ОО; формы работы с коллективом: постоянно действующие педагогические семинары и конференции; включенность курсантов в процесс стратегического планирования, развития кафедральной, факультетской концепций; включенность родителей в образовательный процесс; реализация авторских образовательных моделей: тесные контакты с сотрудниками МВД России, представителями науки; уровень ОО – экспериментальная площадка научного учреждения).

5. *Эмоциональность* образовательной среды (взаимоотношения в педагогическом коллективе, взаимоотношения с курсантами, их родителями, эмоциональность оформления пространственно-предметной среды: искренность, доверительность, доброжелательность, юмор в балансе с адекватной требовательностью, единоначалием).

6. *Доминантность* образовательной среды (полноценная вовлеченность в учебную, профессиональную деятельность всех субъектов образовательного процесса).

7. *Когерентность* (согласованность) образовательной среды (преемственность с другими ООВО, региональная интеграция, широкая социальная интеграция).

8. *Активность* образовательной среды (трансляция достижений, работа со средствами массовой информации, социальные инициативы, социальная значимость выпускников, систематический выпуск буклетов, книг, лидерство в плане организации и проведения инициатив).

9. *Мобильность* образовательной среды (мобильность целей и содержания, методов образования, кадрового обеспечения, средств образования).

10. *Устойчивость* образовательной среды (признаки устойчивости: стабильность администрации более 5 лет; основной «костяк» педагогов, весь коллектив педагогов стабильны более 5 лет; многие педагоги – выпускники данного учреждения).

Оценочно-диагностический, мониторинговый субмодуль включает критерии, показатели, уровни реализации педагогического сопровождения курсантов. *Проблема педагогической диагностики* в настоящее время остается открытой. В большинстве научных источников педагогическая диагностика характеризуется как совокупность приёмов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации обучающихся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия [244]. Однако в приведенной интерпретации очевидна аб-

солютизация дидактической стороны педагогического процесса. Мы, в свою очередь, придерживаемся мнения Л. П. Крившенко и ее соратников, трактующих педагогическую диагностику более широко как изучение состояния педагогического процесса [240].

В соответствии с темой и сущностью предмета нашего исследования диагностике подлежит качество именно *педагогического сопровождения курсантов* в адаптационный период. В современной педагогике существуют риски соскальзывания исследования на показатели сопровождаемого процесса, но не самого процесса сопровождения. Каковы универсальные, независимые показатели? Поиск валидных критериев и показателей для оценки результативности показателей продолжается. Учитывая результаты исследований И. В. Ульяновой, Н. О. Яковлевой [355; 402], мы зафиксировали следующие *критерии оценки* педагогического сопровождения образовательного процесса:

1. Наличие педагогического сопровождения в ОО МВД России.
2. Увеличение скорости протекания изучаемого процесса.
3. Повышение качества ведущих видов деятельности обучающихся.
4. Одобрение педагогического сопровождения образовательного процесса его субъектами.

Показатели педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к ОО МВД России представлены в § 2.1.

Более эффективным способом оценивания адаптации курсантов к образовательному процессу ОО МВД России, как доказывают А. И. Майоров, Л. Б. Сахарчук, А. В. Сотов и др., [186] является *мониторинг*. Это непрерывный процесс наблюдения и регистрации параметров объекта в сравнении с заданными критериями, систематический сбор и обработка информации, которая может быть использована для улучшения процесса принятия решения, а также, косвенно, для информирования общественности или как инструмент обратной связи в целях осуществления проектов, оценки программ или выработки политики. Разработка критериев мониторинга адаптации курсантов к образовательному процессу в ОО МВД России – одна из перспектив наших научных изысканий.

Коррекционный субмодуль ориентирован на «доработку», коррекцию (от лат. *correctio* – исправление) тех педагогических действий, которые реализовывались в педагогическом сопровождении курсантов в период их адаптации к образовательному процессу, но не дал желаемых результатов.

Результативный субмодуль разработанной модели (лат. *resultare* отражаться, отдаваться) – это итог, то, что получено после завершения деятельности. Идеальный вариант итога исследования – полное совпадение цели и результата. Однако нами учитывается специфика гуманитарных исследований, связанной с ситуационной зависимостью многих параметров педагогической реальности; проблема условного соотнесения полноты и валидности полученных показателей. В связи с этим на представленной схеме, отражающей характеристики концептуально-инструментальной модели (рис. 1.2), блок «Цель» и блок «Результаты» не вписаны в единое линейное пространство.

Аналитико-рефлексивный субмодуль ориентирует педагогический коллектив на готовность к объективному изучению и оцениванию результатов педагогического сопровождения курсантов в период адаптации, на определение степени соответствия замысла полученным результатам, на контрольно-оценочную деятельность коллектива и отдельного педагога, направленную на самих себя. Уровни анализа результатов педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу: личностный (курсовой офицер, преподаватель-куратор, преподаватель учебной дисциплины, начальник кафедры и пр.), групповой (педагогический коллектив кафедры, курса и пр.), коллективный (факультет, институт/университет), благодаря чему сравниваются, обобщаются результаты проведенной работы, уточняется позиция каждого субъекта, обсуждаются перспективы деятельности.



Рис. 1.2. Схема концептуально-инструментальной модели педагогического сопровождения курсантов (ПСК) образовательных организаций МВД России в период адаптации к образовательному процессу

Фундаментальные положения концептуально-инструментальной модели педагогического сопровождения курсантов (ПСК) образовательных организаций МВД России в период адаптации к образовательному процессу отражены в соответствующей схеме (рис. 1.2).

Данная концептуально-инструментальная модель педагогического сопровождения курсантов (ПСК) образовательных организаций МВД России в период адаптации к образовательному процессу реализуется с учетом влияния социума, в котором развивался и развивается курсант.

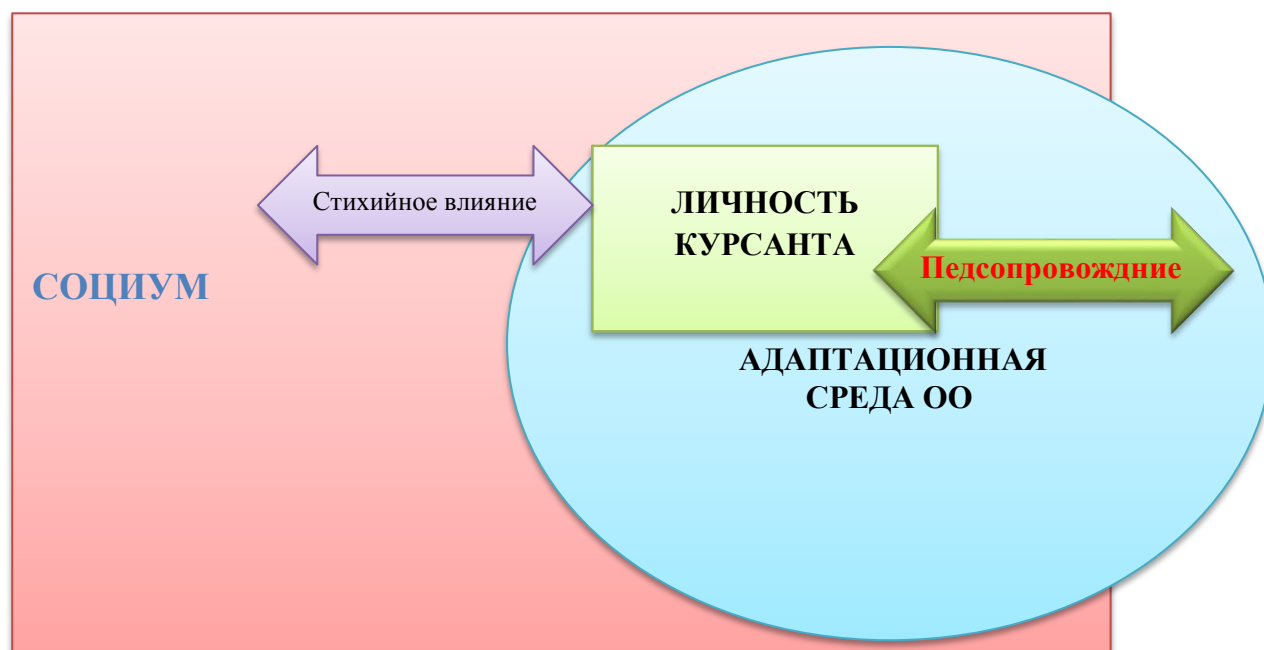


Рис. 1.3. Диалектика влияния социума и педагогического сопровождения на курсантов в адаптационный период

В связи с этим педагогическое сопровождение необходимо понимать, с одной стороны, как диалектическое явление, реагирующее на закономерные противоречия общества, молодежной среды, с другой стороны, – как стабилизирующий фактор, обеспечивающий функционирование адаптационной среды образовательной организации (рис. 1.3).

Выводы

Подготовка сотрудников для ОВД в системе ВО МВД России во многом обусловлена качеством организации адаптационного периода курсантов к образовательному процессу. Генезис научного изучения феномена «адаптация курсантов к образовательному процессу образовательных организаций МВД России» показал его недостаточную проработанность именно на педагогическом уровне.

В широком гуманитарном смысле адаптация трактуется как междисциплинарное явление, особая форма отражения системами воздействий внешней и внутренней среды, заключающаяся в тенденции к установлению с ними *динамического равновесия*. Такое равновесие обеспечивает гармоничное соотношение системы с ее внутренней и внешней средой и развитие данной системы. Вместе с тем для образовательного процесса, развития личности, как отмечается апологетами гуманистической педагогики, большое значение имеет не только идентификация, но отчуждение личности как условие творческой, самостоятельной деятельности.

В условиях отсутствия целостной теории адаптации. Ведутся споры относительно правомерности разделения адаптации на виды. Мы придерживаемся позиции, не отвергающей доктрину целостности адаптации, но подчеркивающей важность признания видов адаптации: биологической, социальной, психологической, педагогической и др.

Полиморфность адаптации как явления и процесса, связанных с жизнедеятельностью человека, обратила нас к необходимости раскрыть адаптационные ресурсы смежных с педагогикой наук. Так, в философском знании в контексте проблемы адаптации личности к обществу подчеркивается роль нравственной свободы, ответственности, самореализации, созидания личности (исторический материализм, экзистенциализм, светский гуманизм). Тогда как постмодернизм навязывает современному человеку деструктивные, нигилистические, пессимистические взгляды, что ведет к его дезадаптации в социуме, мире.

Биологический, психоаналитический, бихевиоральный, когнитивный, гуманистический, логотерапевтический, культурно-исторический, деятельностный подходы в психологии вносят свои нюансы в раскрытие сущности адаптации, подчеркивая ее многогранность как явления, процесса, обогащая педагогическое знание пониманием индивидуальных аспектов адаптации, ее ведущей роли во взаимоотношениях субъектов.

Ключевой психологической идеей для нас стало понимание того, что адаптация – это момент становления личности индивида, микроцикл в ее развитии, в ходе которого происходит усвоение действующих в обществе норм (нравственных, учебных и т. д.) и овладение приемами и средствами деятельности и реальной возможности реализации собственной активности. Социально-психологическое, социологическое, культурологическое рассмотрение адаптации расширяют педагогические представления о конструктивном взаимодействии, разрешении конфликтов, самореализации личности в гармонии с социальной средой.

Ретроспективный анализ педагогической литературы (преимущественно по специальностям 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования», 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования») раскрыл сходство причин длительной несформированности адаптации к образовательному процессу у обучающихся в системе высшего образования ведомственных и вневедомственных организаций в целом, это: дефицит необходимых учебных навыков, недостаточная мотивация к выбранной профессии, сложности в коммуникации, страх перед экзаменами и пр. В ОО силовых структур (Минобороны России, МВД России, ФСИН России, МЧС России) адаптация курсантов осложняется регламентом служебной деятельности, закрытой средой, уставными отношениями и др. Сравнительный анализ статистических показателей, отраженных в диссертациях изучаемого нами направления, выявил стабильно *низкий уровень адаптации курсантов первых курсов к образовательному процессу* (как и студентов).

В научной литературе представлен широкий перечень вариаций сроков адаптации курсантов и студентов к образовательному процессу: от полугода до трех-пяти лет; предложены адаптационные этапы: подготовительный, первичной адаптации, стабилизирующий, постадаптационный. Ведущими критериями педагогической адаптации курсантов к образовательному процессу преимущественно являются: успеваемость курсантов, их интеллектуальный и личностный потенциал, социально-психологический статус и их динамика в процессе обучения; учебная и внеучебная, служебная деятельность.

Вместе с тем вопрос педагогического сопровождения студентов в период адаптации к образовательному процессу исследован более глубоко и всесторонне (хотя фиксируются факты непреднамеренного «соскальзывания» исследователя в психологическую плоскость), а проблема адаптации курсантов – фрагментарно. Это говорит о *начальном этапе* научного изучения педагогической адаптации курсантов в системе ВО, в том числе в системе МВД России. В связи с этим нами велась углубленная работа по конкретизации понятийного аппарата исследования, в частности, была охарактеризована дефиниция «*педагогическая адаптация*». В педагогической адаптации курсантов к образовательному процессу были выделены четыре продуктивных вида адаптации к: 1) служебной деятельности; 2) учебной деятельности; 3) воспитательной деятельности; 4) квазипрофессиональной деятельности.

Изучение феномена «педагогическое сопровождение» показало его актуальность в педагогической науке, современном обществе в связи со значительным гуманистическим, демократическим потенциалом, но в то же время недостаточную проработанность в сфере ВО МВД России.

На основе интегративного подхода, характеристик его компонент (системно-деятельностного, личностно ориентированного, культурологического, компетентностного, контекстного, средового, экзистенциального подходов) нами были выявлены *актуальные педагогические условия эффективного педагогического сопровождения*: реализация педагогического процесса на основе принципов, методов, форм гуманистической педагогической парадигмы (что обеспечивает в системе ведомственного образования согласованность служебной деятельности и экзистенциальных основ развития гуманно ориентированной личности), организация личностно развивающей образовательной среды, связь теории с практикой, содействие курсантам в построении профессиональных и жизненных перспектив.

Обобщение теоретического материала позволило трактовать *педагогическое сопровождение курсантов в период адаптации*: 1) в широком, объективном, смысле как подсистему образовательной системы ООВО, в контексте которой реализуются актуальные и оптимальные адаптационные педагогические условия; 2) в узком, субъективном, смысле как фасилитацию, поддержку (непосредственно помогающую деятельность педагога – преподавателя, курсового офицера и др.).

Для раскрытия адаптационного потенциала современного педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России нами были изучены материалы сайтов университетов МВД России и их филиалов, документы открытого доступа по вопросам адаптации Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, его Рязанского филиала. Было зафиксировано, что на основе единых планов в них проводится широкая сеть научных, учебно-методических, служебных, профессионально ориентированных, воспитательных мероприятий, способствующих адаптации курсантов к образовательному процессу, в начале учебного года реализуются мероприятия специального адаптационного характера, в частности, Дни открытых дверей, начальная профессиональная подготовка (НПП), принятие Присяги, родительские собрания и др.

Значительная помощь в адаптации курсантов к образовательному процессу оказывается в рамках систематического контроля за их

учебными показателями, вовлечения в спортивные, досуговые мероприятия и т. п. В каждой ОО функционирует психологическая служба, которая следит за состоянием психологического здоровья курсантов, участвует в предварительном профессиональном отборе абитуриентов и пр.

Анализ и структурирование данной информации позволили представить системно: I. Преадаптационный этап: 1-я ступень (в течение последнего года обучения в ОО СО (школе); 2-я ступень (профессиональный психологический отбор, итоговое медицинское освидетельствование абитуриентов, допуск к вступительным испытаниям); 3-я ступень (прохождение вступительных испытаний – 2-я половина июля). II. Адаптационный этап: 1-я ступень (в течение сентября обучающийся проходит курс НПП, принятие Присяги, присвоение первого воинского звания «курсант» – сентябрь-начало октября; 2-я ступень (освоение требований образовательного процесса – октябрь-январь); 3-я ступень (первичное масштабное эффективное выполнение требований образовательного процесса – февраль-июль).

В то же время было выявлено: специальная адаптационная программа в условиях педагогического сопровождения курсантов в ОО отсутствует, *не актуализируется экзистенциальная* составляющая педагогического процесса, связанная не только с отношениями субъектов образовательного процесса, но и с незнанием сущности адаптации как социально-психолого-педагогического явления, возможностей самореализации, самовоспитания, самообучения, целеполагания и пр. Таким образом, контент-анализ позволил зафиксировать: в ОО МВД России реализуется педагогическое сопровождение курсантов в период адаптации к образовательному процессу, однако оно представлено на мероприятийном уровне, обладает дискретным, ситуационным характером.

Подобное педагогическое сопровождение курсантов в период адаптации к образовательному процессу обладает значительным адаптационным потенциалом, однако, будучи внешнеформальным по своим характеристикам, всегда обусловлено экзистенциальными рисками, в частности, дезадаптацией курсантов, дефицитом рефлексивной деятельности, отчужденностью личности от микросоциума, двойной моралью, дезориентацией в профессиональных и жизненных перспективах и пр.

Изучение проблемы педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу с

целью преодоления ее дискретного характера на основе комплексного подхода к педагогической действительности позволило разработать концептуально-инструментальную модель оптимизации педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу.

В данной модели структурно представлено 2 модуля: концептуальный (теоретический) и инструментальный (технологический). В концептуальный модуль включены в качестве теоретической основы педагогической деятельности актуальные принципы, формы, методы, содействующие эффективному взаимодействию профессорско-преподавательского состава и курсового руководства с курсантами. Важной составляющей данного модуля является *адаптационный педагогический субмодуль*, содействующий интенсивному формированию у курсантов знаний, умений, навыков в адаптационной деятельности. Благодаря этому у них формируется *адаптационная компетенция*. В инструментальный модуль включены субмодули: факторный, целевой, субъектный, организационно-процессуальный, коррекционный, оценочно-диагностический, средовой, результативный, аналитико-рефлексивный.

Анализ и систематизация теоретико-практического материала позволила предположить, что на организационно-процессуальном уровне педагогического сопровождения курсантов в период их адаптации к образовательному процессу при условии реализации разработанной модели педагогическое сопровождение приобретет континуальный характер, преодолев дискретность. Вместе с тем произойдет значительная подвижка во временных показателях периода адаптации, в образовательном процессе будет реализован феномен «*форсированная адаптация*». Он интерпретируется как закономерное и безопасное ускорение адаптации курсантов к образовательному процессу с целью оптимизации целостного педагогического процесса и их личностного развития.

В этом случае эффективная, полноценная адаптация курсантов, учитывающая экзистенциальные запросы личности, может быть осуществлена в течение 1-го семестра. Таким образом, этапами педагогической адаптации курсантов к образовательному процессу могут стать: 1. Преадаптационный (подготовительный) этап – предшествующий поступлению в ОО МВД России. 2. Адаптационный этап (I семестр): 2.1. «Когнитивный (ознакомительный, познавательный) этап» (сентябрь-октябрь). 2.2. «Ингрессивный (первичного взаимодействия) этап» (ноябрь). 2.3. «Интеграционный (сотруднический) этап» (декабрь).

Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОНЦЕПТУАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ

§ 2.1. Организация и методика проведения педагогического эксперимента по апробации концептуально-инструментальной модели

Для проверки эффективности разработанной концептуально-инструментальной модели педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу была разработана *программа педагогического исследования* как предварительное описание предстоящих действий, опирающаяся на требования и рекомендации, представленные в трудах Е. В. Бережновой, В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, Н. В. Кузьминой, А. М. Новикова, М. Н. Скаткина, В. А. Сластенина [163; 169; 314; 316]. Центральным звеном комплексного педагогического исследования является *педагогический эксперимент* – «процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях обучения, воспитания и образования, их структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях» [240]. Ю. К. Бабанским подчеркнута роль предъявляемых к педагогическому эксперименту общих требований; это: а) четко сформулированные цели, гипотеза (гипотезы), принципы научного исследования; б) использование нескольких видов экспериментальной работы (констатирующий, формирующий, контрольный эксперименты); в) этапность экспериментальной работы; г) вариативность [23]. Опираясь на указанные положения, мы учитывали *естественные условия* организуемого эксперимента, который протекает без нарушения хода образовательного процесса, в привычных для курсантов условиях.

Предварительно считаем необходимым подчеркнуть намеренное дистанцирование данного исследования от измерения и проверки педагогической реальности методом психологического тестирования. (Психологическая информация, связанная с изучением адаптации курсантов к образовательному процессу, собирается и анализируется, обобщается психологическими службами университета МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя и его Рязанского филиала, выступая важным условием измерения социально-психологического здоровья лич-

ности, курсантского коллектива). Нам же было важно субстанциализировать педагогический профиль исследования, что позволит актуализировать подлинно педагогические методы изучения педагогического процесса, педагогического взаимодействия.

По своему *характеру* наше педагогическое исследование сочетает теоретический и опытно-экспериментальный аспекты, по *направленности* – относится к *прикладным*, ибо ориентировано на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, вскрытие закономерностей педагогической практики в системе образования МВД России.

При проведении данного педагогического исследования мы руководствовались следующими *принципами* [240]:

- детерминизма, т. е. объективности и обусловленности педагогических явлений: они существуют и развиваются в силу действия внутренних объективных законов, противоречий, причинно-следственных связей;
- единства исторического и логического;
- целостности в изучении педагогических явлений и процессов;
- опоры на изучение педагогического явления в его развитии и связях, взаимодействии с другими явлениями;
- использования комплекса взаимодополняющих методов исследования;
- адекватности методов исследования существу изучаемого предмета;
- активности личности;
- соблюдения нравственно-этических норм взаимодействия субъектов образовательного процесса;
- отказа от эксперимента с прогнозируемым отрицательным результатом.

В **программе** проводимого педагогического исследования были выделены следующие структурные элементы:

1. *Изучение проблемы исследования.*
2. *Выбор методологии исследования, т. е. опорных теоретических положений, методов познания, единого замысла, определяющего ход и предполагаемые результаты исследования.*
3. *Построение гипотезы исследования.*
4. *Выбор методов исследования.*
5. *Организация и проведение формирующего эксперимента.*
6. *Анализ, интерпретация и оформление результатов исследования.*
7. *Оформление методических рекомендаций.*

Очевидно, что в программе представлены два раздела: методологический (1–3 пункты программы) и процессуальный (4–7 пункты программы).

В положения методологического раздела включены: обоснование актуальности темы, формулировка проблемы, определение объекта и предмета исследования, его целей и задач, формулировка основных понятий, предварительный анализ объекта исследования, выдвижение рабочей гипотезы, характеристика общенаучных подходов (введение и Глава 1).

В процессуальном разделе раскрываются стратегический план исследования, план и основные процедуры сбора и анализа первичных данных.

Данные положения программы раскрываются в контексте характеристики этапов экспериментальной работы: подготовительного, констатирующего, опытно-экспериментального, аналитико-обобщающего; каждый из них является логическим продолжением предыдущего, предусматривая проверку и подтверждение полученных ранее результатов в новых условиях.

Первый этап – подготовительный (2014 г.) – связан с построением общего плана проведения педагогического исследования. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

- на основе анализа научной литературы уточнить и обобщить состояние педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу, разработать концептуально-инструментальную модель педагогического сопровождения курсантов;

- посредством анонимного опроса (анкетирования и интервьюирования) выявить отношение субъектов ОО силовых структур к изучаемой проблеме и подтвердить ее актуальность;

- определить базу, этапы проведения эксперимента, их цели, задачи, методы научного исследования, оформив соответствующую программу;

- разработать критерии, показатели и уровни сформированности педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу;

- разработать диагностический комплекс, позволяющий выявить уровень сформированности педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу;

- сформировать репрезентативную выборку участников эксперимента.

Изучение проблемы педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу на теоретическом уровне показало, что она по своему содержанию идентична проблематике ОО силовых структур (Минобороны России, ФСИН России, МЧС России), а на учебно-воспитательном уровне близка вневедомственным ОО. Выявлено, что в отечественных научных исследованиях последних лет фиксируется низкий уровень адаптации обучающихся к образовательному процессу в системе ВО и острая необходимость системного подхода к решению данной проблемы (выводы по Главе 1).

Важным стало выявление факта широкой сети мероприятий в ОО МВД России, направленных на адаптацию курсантов к образовательному процессу (что, в частности, представлено на официальных сайтах ОО МВД России, в официальных документах открытого доступа).

На данном этапе *была определена база исследования* – это Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя (Институт психологии служебной деятельности в органах внутренних дел, специальность «Педагогика и психология девиантного поведения») и Рязанский филиал данного университета (факультеты по направлению подготовки «Экономическая безопасность», «Правовое обеспечение национальной безопасности»).

В этот же период нами был проведен предварительный скрининговый срез посредством методов анкетирования и интервьюирования. Вопрос «Считаете ли Вы проблему адаптации курсантов (1 к.) к образовательному процессу одной из центральных в служебной деятельности, обучении и воспитании?» был задан курсантам 1–4 курсов МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя, его Рязанского филиала, а также Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний (г. Рязань). В процедуре участвовало 100 респондентов.

Анализ полученных результатов показал: подавляющее большинство участников опроса понимают значимость проблемы адаптации курсантов-первокурсников к образовательному процессу и относятся к ней как одной из центральных в служебной деятельности, обучении и воспитании (80 %).

Полученные результаты подтвердили актуальность исследуемой проблемы.

Для проведения экспериментальной работы мы сформировали группу курсантов, которые были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы, т. е. эксперимент носил сравни-

тельный характер. Всего в нем приняло участие 80 курсантов-первокурсников: в ЭГ и КГ вошли по 40 человек в возрасте 18–19 лет, объединенных в учебные взводы МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя и его Рязанского филиала. Данная выборка определяется как репрезентативная, так как сравниваемые группы тождественны по количеству, подготовке, разряду, возрасту, полу (гетерогенные), условиям жизнедеятельности, несения службы, образования. Нами учитывалось допущение проведения оптимизирующих мероприятий в рамках педагогического сопровождения разными субъектами образовательного процесса.

Специфика педагогического эксперимента заключается, в том числе, в том, что исследователю необходимо выявить качество педагогического процесса и особенность отношения обучающихся к педагогическому влиянию на них, значимость осуществляемых педагогических воздействий. Нередко педагогическая практика выявляет: получаемые формальные результаты в служебной, учебной, воспитательной деятельности студентов, курсантов не соответствуют их реальному, сущностному отношению к образовательному процессу, педагогам [134, С. 172].

В ходе проводимого эксперимента изменялся *фактор «педагогическое сопровождение»* (независимая переменная), который влиял на деятельность, поведение курсантов (зависимую переменную); остальные факторы поддерживались неизменными. Управляя независимой переменной, мы вели планомерное наблюдение за результатами систематических изменений в зависимой переменной. Независимая переменная выступает релевантным стимулом ($St(r)$), силу которого варьирует экспериментатор, тогда как зависимая переменная (D) – деятельность-реакция (в нашем случае – результат деятельности курсантов, которая меняется в связи с воздействием данного релевантного стимула) [220].

Вместе с тем следует учитывать, что на зависимую переменную влияют и дополнительные переменные, систематические иррелевантные стимулы ($St(1)$) и случайные стимулы ($St(2)$), ведущие соответственно к различным ошибкам или отклонениям (что в целом закономерно для исследования в гуманитарной сфере, обуславливает неабсолютное совпадение цели и результатов исследования).

Нам важно было установить функциональную зависимость между зависимой и независимой переменными, что выражается в функции $D=f(St(r))$, где f – функция, отражающая причинно-следственные свя-

зи, определяемые как адаптационные. В итоге была представлена схема экспериментального педагогического процесса (рис. 2.1).

Осуществляя исследование, мы опирались на точку зрения А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др., разработавших в рамках теории деятельности идею *формирующего эксперимента* – метода, которым утверждается, в частности, идея о первичности деятельности по отношению к психическому развитию. В ходе формирующего эксперимента активные действия совершают как испытуемые, так и экспериментатор. Со стороны экспериментатора необходима высокая степень вмешательства и контроля над основными переменными. Это отличает эксперимент от наблюдения или экспертизы [397].

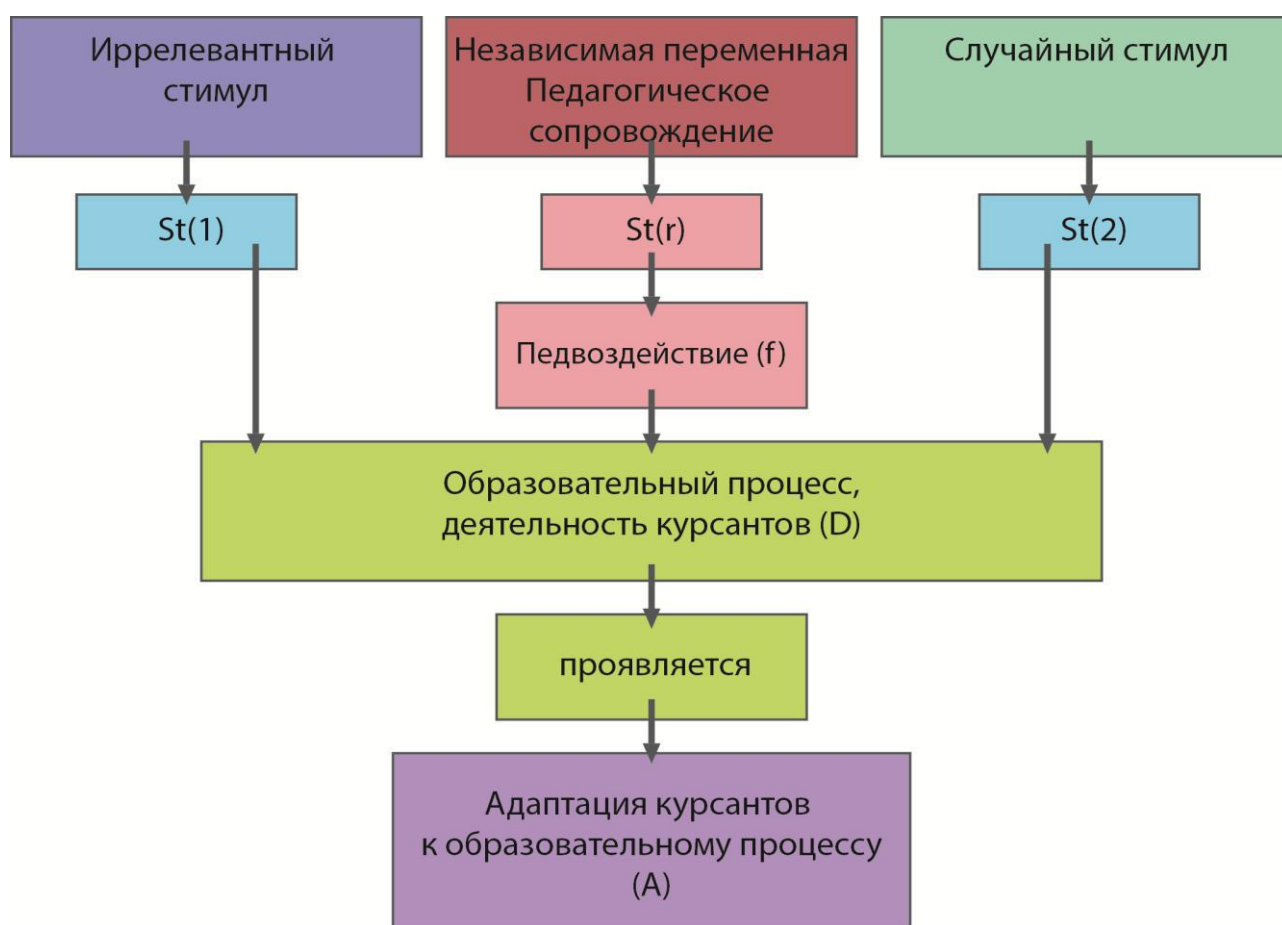


Рис. 2.1. Схема экспериментального педагогического процесса

Учитывая результаты исследований В. Г. Максимова, И. В. Ульяновой, Н. О. Яковлевой, в которых подчеркивается необходимость субстанциализации педагогического исследования, его «вывода» из зависимости от психологии, социологии, сохраняя при этом устойчивые межпредметные связи [355; 402], мы зафиксировали *критерии оценки* педагогического сопровождения образовательного процесса в общем смысле (§ 1.2).

По аналогии с данным критериальным комплексом была разработана *система критериев*, позволяющих судить об эффективности педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя и его Рязанского филиала. Было принято во внимание мнение Н.Б. Борытко о том, что количество выделенных оценочных критериев и показателей по каждому критерию не должно быть менее трех [57], что критерии должны ориентироваться на основные виды педагогической деятельности (В. И. Беликов).

Критерии эффективности педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу:

1. Систематическое функционирование педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу.
2. Скорость протекания адаптации курсантов к образовательному процессу в условиях специального педагогического сопровождения.
3. Качество ведущих видов деятельности курсантов в период адаптации к образовательному процессу в условиях педагогического сопровождения.
4. Удовлетворенность курсантов/педагогического коллектива педагогическим сопровождением адаптации курсантов к образовательному процессу.

Уровни реализации педагогического сопровождения курсантов в адаптационный период в ОО МВД России:

- 1) оптимальный (высокий);
- 2) удовлетворительный (средний);
- 3) неудовлетворительный (низкий, крайне низкий).

По каждому из четырех критериев нами представлены их уровневые характеристики с ориентацией на базовые виды деятельности курсантов в образовательном процессе (служебной, учебной, воспитательной, квазипрофессиональной), реализуемом в МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя и его Рязанском филиале.

1. Критерий «Систематическое функционирование педагогического сопровождения курсантов в адаптационный период в ОО МВД России»

Оптимальный (высокий) уровень: в ОО реализуется концептуально-инструментальная модель (как отражение специальной системы) педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу. С ее положениями знакомы все субъекты образовательного процесса, все подразделения ОО активно взаимодей-

ствуют по вопросу адаптации курсантов к образовательному процессу. Командный и профессорско-преподавательский составы проводят плановые адаптационные мероприятия (события), реализуют и постоянно совершенствуют актуальные для адаптации курсантов формы, методы, средства служебной, педагогической, досуговой деятельности, фиксируют и анализируют полученные результаты; в ОО систематически реализуется фасилитативная деятельность. На первом курсе наряду с «Начальной профессиональной подготовкой» выбирается гуманитарная дисциплина, в контексте которой преподаватель актуализирует вопрос адаптации курсантов к образовательному процессу в целом, содействует освоению курсантами адаптационного дидактического модуля, формированию адаптационной компетенции, актуализирует экзистенциальный аспект образования, включает курсантов в интерактивную, тренинговую, рефлексивную, творческую, научно-исследовательскую деятельность. Совместно с курсовым офицером и преподавателем-куратором данный преподаватель организует рефлексивную адаптационную среду, включает курсантов во взаимодействие с социальными партнерами кафедры; курсовой офицер совместно с преподавателем-куратором проводят родительское собрание, поддерживая в дальнейшем связь с родителями. Преподаватель-куратор организует ознакомительную деятельность курсантов с будущей профессиональной средой. По мере необходимости проводятся психолого-педагогические консилиумы по вопросу адаптации курсантов к образовательному процессу; реализуется систематическое психологическое сопровождение курсантов. С 1 по 5 курсы проводится мониторинг адаптированности курсантов к образовательному процессу (возможен локальный вариант: диагностика, а не мониторинг. Работа одной кафедры по проблеме, а не всего факультета и пр.). На уровне взвода ведется специальный журнал/карта «Педагогическое сопровождение процесса адаптации курсантов». Курсанты осваивают адаптационный дидактический модуль, участвуют в адаптационных мероприятиях, активно включаются в актуальные для адаптации формы, методы служебной, учебно-воспитательной, квазипрофессиональной, досуговой деятельности. Данный формат педагогического сопровождения курсантов отличается континуальным характером (высокий уровень оценивания (76–100 %) экспертами, референтным лицом).

Удовлетворительный (средний) уровень: в ОО реализуется широкий перечень адаптационных мероприятий, однако они не интегрированы в систему педагогического сопровождения, не представляют со-

бой адаптационную модель. Значительная часть профессорско-преподавательского состава и руководящего состава учебно-строевых подразделений ОО актуализируют адаптационную компоненту во взаимодействии с курсантами, однако это происходит бессистемно, во многом не целенаправленно. В связи с этим усиливается риск дисбаланса между взводами: в зависимости от профессионально-личностных особенностей курсового офицера, преподавателя-куратора, преподавателей адаптационная проблема будет решаться в большей или в меньшей степени; фасилитативная деятельность эпизодична (возможен локальный вариант). На уровне взвода не ведется специальный журнал/карта «Педагогическое сопровождение процесса адаптации курсантов». Курсанты активно включаются в адаптационный процесс, однако эта адаптационная работа не всегда осознанна и целенаправленна. Данный формат педагогического сопровождения курсантов отличается дискретным характером (средний уровень оценивания (51–75 %) экспертами, референтным лицом).

Неудовлетворительный (низкий, крайне низкий) уровень: адаптационная работа в ОО реализуется исключительно на мероприятином уровне, бессистемно, эпизодично. Подразделения ОО функционируют автономно; взаимодействие профессорско-преподавательского состава и руководящего состава учебно-строевых подразделений максимально формализовано. Фасилитативная деятельность руководящего, преподавательского составов эпизодична, стихийна. На уровне взвода не ведется специальный журнал/карта «Педагогическое сопровождение процесса адаптации курсантов»; курсанты самостоятельно решают проблемы адаптации. Данный формат педагогического сопровождения курсантов отличается архи-дискретным характером (низкий уровень оценивания (50 % и <) экспертами, референтным лицом).

2. Критерий «Скорость протекания адаптации курсантов к образовательному процессу в условиях специального педагогического сопровождения»

Оптимальный уровень: адаптация курсантов к образовательному процессу в условиях специального педагогического сопровождения массово (76 % курсантов и >) протекает в течение первого учебного полугодия (первого семестра). Это пример *форсированной адаптации*, обусловленной эффективными условиями оптимизации адаптационного процесса, реализуемого в ОО (локальный вариант – на кафедре).

Удовлетворительный уровень: адаптация курсантов к образовательному процессу в условиях мероприятиного адаптационного

подхода протекает *в течение первого года обучения*, первого и второго семестров (51–75 % курсантов из общего числа).

Неудовлетворительный уровень: адаптация курсантов к образовательному процессу в условиях несформированного адаптационного подхода протекает ситуативно, максимально зависит от личностных особенностей курсанта, курсовых офицеров и преподавателей, в связи с чем у одних обучающихся может завершиться к концу первого года обучения, у других – остаться незавершенной. В таких группах, взводах обычно фиксируются диспозиции подгрупп: «адаптированные к образовательному процессу» – «неадаптированные к образовательному процессу»; максимум адаптированных к образовательному процессу курсантов к концу первого года обучения составляет 50 % и < курсантов.

3. Критерий «Качество ведущих видов деятельности курсантов в период адаптации к образовательному процессу»

Оптимальный уровень: во всех ведущих видах деятельности, представленных в образовательном процессе (служебной, учебной, воспитательной, квазипрофессиональной) курсанты реализуют себя как успешные сотрудники ОВД и обучающиеся (в балльном выражении преобладают 4–5) воспитанники, что является массовым явлением (свойственно 76 % обучающихся и более).

Удовлетворительный уровень: во всех ведущих видах деятельности, представленных в образовательном процессе (служебной, учебной, воспитательной, квазипрофессиональной), курсанты реализуют себя как достаточно успешные сотрудники ОВД и обучающиеся (в балльном выражении – преобладают 4), что является массовым явлением (свойственно 76 % обучающихся и более).

Неудовлетворительный уровень: во всех ведущих видах деятельности, представленных в образовательном процессе (служебной, учебной, воспитательной, квазипрофессиональной), курсанты реализуют себя как недостаточно успешные сотрудники ОВД и обучающиеся (в балльном выражении преобладают 3), что является массовым явлением (свойственно 76 % обучающихся и более).

4. Критерий «Удовлетворенность курсантов/педагогического коллектива педагогическим сопровождением адаптации курсантов к образовательному процессу»

Оптимальный уровень: ожидание, принятие и одобрение курсантами педагогического сопровождения в период их адаптации к образовательному процессу определяются как полная удовлетворенность

оказываемой им помощью, что является массовым явлением (свойственно 76 % обучающихся и более).

Удовлетворительный уровень: ожидание, принятие и одобрение курсантами педагогического сопровождения в период их адаптации к образовательному процессу определяется как частичная удовлетворенность оказываемой им помощью (свойственно 76 % обучающихся и более).

Неудовлетворительный уровень: ожидание, непринятие и частое неодобрение курсантами педагогического сопровождения в период их адаптации к образовательному процессу определяется как неудовлетворенность оказываемой им помощью (свойственно 76 % обучающихся и более).

Представленные выше характеристики педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу ОО МВД России объединены нами в таблицу, ориентируясь на которую, исследователь получает возможность целенаправленно изучать указанный процесс, фиксировать уровень его развития и, при необходимости, оптимизировать (приложение 19).

На основе параметров представленных критериев нами была разработана «Шкала удовлетворенности курсантами/педагогом педагогическим сопровождением процесса адаптации». Представленные в ней уровни проиндексированы (табл. 2.1).

Таблица 2.1

**Уровневые показатели шкалы
удовлетворенности курсантами/педагогом
педагогическим сопровождением процесса адаптации**

Уровни удовлетворенности курсантами педагогическим сопровождением процесса адаптации	Значение общих результатов в %	Индекс
Оптимальный (устойчиво позитивное отношение)	$76 \geq C \leq 100$	3
Удовлетворительный (отношение зависит от ситуации)	$51 \geq C \leq 75$	2
Неудовлетворительный (индифферентное отношение)	$C \leq 50$	1

Указанные критерии, показатели, уровни оценивания качества педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу были пронумерованы и проиндексированы, соотношение представлено в табл. 2.2.

Для изучения эффективности педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу был разработан диагностический комплекс, в котором объединены актуальные методы исследования, трактуемые как «способы получения научной информации с целью установления закономерных связей, отношений, зависимостей и построения научных теорий» [240].

На теоретическом уровне исследования нами использовались *теоретические методы*, уточняющие, систематизирующие педагогические факты, объясняющие и прогнозирующие явления, повышающие надежность полученных результатов, позволяющие перейти от абстрактного к конкретному знанию, установить взаимоотношения между различными понятиями и гипотезами, выделить наиболее существенные и второстепенные. В частности, это методы анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, конкретизации, систематизации, обобщения, формализации, моделирования, индукции и дедукции.

Таблица 2.2

Индексация уровней оценивания качества педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу

Критерии	Уровень	Значение общих результатов в %	Индексы
1.	Оптимальный	$76 \geq C \leq 100$	3
	Удовлетворительный	$51 \geq C \leq 75$	2
	Неудовлетворительный	$C \leq 50$	1
2.	Оптимальный	$76 \geq C \leq 100$	3
	Удовлетворительный	$51 \geq C \leq 75$	2
	Неудовлетворительный	$C \leq 50$	1
3.	Оптимальный	$76 \geq C \leq 100$	3
	Удовлетворительный	$51 \geq C \leq 75$	2
	Неудовлетворительный	$C \leq 50$	1
4.	Оптимальный	$76 \geq C \leq 100$	3
	Удовлетворительный	$51 \geq C \leq 75$	2
	Неудовлетворительный	$C \leq 50$	1

Эмпирическая часть исследования проводилась с опорой на следующие методы:

- сбора и накопления данных (наблюдение, беседа, анкетирование, интервьюирование);
- контроля и измерения (шкалирование, срезы);
- обработки данных (математические, статистические, графические, табличные);
- оценивания (самооценка, рейтинг, педагогический консилиум, экспертная оценка);
- внедрения результатов исследования в педагогическую практику (эксперимент, опытное обучение).

В разработанный нами по теме исследования диагностический комплекс вошли *пассивные* (наблюдение, самонаблюдение, анкетирование, изучение продуктов деятельности, документов курсантов) и *активные* (исследовательская беседа, педагогический консилиум, педагогический эксперимент) *методы педагогического исследования*. Выбранные методы не дифференцировались на подгруппы с учетом актуальных видов деятельности курсантов в связи с их универсальностью.

Краткая характеристика методов исследования. Приступая к описанию методов исследования, предварительно заметим: в качестве субъекта, осуществляющего диагностическую деятельность, нами определен преподаватель гуманитарной дисциплины ОО; наряду с этим в условиях развитой адаптационной среды диагностические процедуры могут быть распределены между членами педагогического коллектива, когда определенное ответственное лицо обобщает результаты диагностики с целью дальнейшего коллективного педагогического анализа.

Реализуемый в контексте педагогического сопровождения **метод наблюдения** имеет двойственную природу:

- 1) направлен на самого педагога – самонаблюдение;
- 2) направлен на курсанта и/или учебный взвод.

Самонаблюдение (с элементами самооценивания) педагога, выполняющего педагогическое сопровождение курсантов в период их адаптации к образовательному процессу.

Критерии самонаблюдения педагога:

1. Реализация системного педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу при безусловной готовности систематически оказывать возможную помощь курсантам в период их адаптации к образовательному процессу.

2. Нацеленность педагога на помощь курсантам в быстром и качественном протекании адаптации к образовательному процессу.

3. Оптимизация реализуемых в педагогической деятельности процессов, влияющих на качество ведущих видов деятельности курсантов в период адаптации к образовательному процессу; активное сотрудничество с коллегами.

4. Удовлетворенность собственной деятельностью на уровне педагогического сопровождения и деятельностью курсантов в период адаптации.

Условия организации педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу в соответствии с указанными критериями представлены в § 2.3.

Уровни реализации самонаблюдения преподавателя:

1) оптимальный – реализация системного педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу; оперативная и эффективная фасилитация; устойчивая моральная удовлетворенность реализацией педагогического сопровождения, адекватное поведение и эффективная адаптация курсантов;

2) удовлетворительный – реализация ситуативного педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу; фасилитация эпизодична; моральная удовлетворенность реализацией педагогического сопровождения чередуется с неудовлетворенностью, адекватное поведение и эффективная (с периодическими нарушениями) адаптация курсантов;

3) неудовлетворительный – педагогическое сопровождение курсантов в период адаптации к образовательному процессу не реализуется; фасилитация случайна; моральная неудовлетворенность реализацией педагогического сопровождения (или безоценочное отношение к проблеме), ярко выраженные признаки неадаптированности ряда курсантов.

Результаты самонаблюдения педагога фиксируются в Карте самонаблюдения педагога (§ 2.3, табл. 2.13).

Наблюдение за курсантами имеет латентный характер, по объему – широкое и специальное, по способу получения сведений – косвенное (опосредованное), преимущественно – включенное, периодически – невключенное, полевое, формализованное, многократное по частоте применения, прямое и косвенное по способу получения информации. Результаты наблюдения педагога фиксируются в Карте наблюдений за курсантами в период их адаптации к образовательному процессу (приложение 1).

Персональное педагогическое сопровождение курсантов посредством наблюдения сопряжено с наблюдением педагога за учебным взводом (группой) в целом, которое осуществляется с опорой на соответствующую схему (приложение 2).

Метод исследовательской беседы – активная форма исследования, позволяющая выяснить мнение курсантов по поводу различных фактов, явлений, отношений, влияющих на их адаптацию (или дезадаптацию) к образовательному процессу. В педагогическом сопровождении курсантов в период их адаптации к образовательному процессу беседа применяется и как самостоятельный, и как дополнительный к наблюдению метод исследования с целью получения необходимой информации, уточнения сути проблемы. Благодаря беседе объективируется информация, полученная в процессе наблюдения. Педагогу необходимо соблюдать следующие требования при проведении беседы: уметь вызвать собеседника на откровенность; соблюдать такт, меру в общении, задавая в большей степени косвенные, а не прямолинейные вопросы; обеспечить доверительную атмосферу. Данные беседы могут быть запланированными – тогда педагог проводит их по намеченному плану с выделением вопросов, требующих выяснения. Общая структура беседы:

1. Как Вы себя чувствуете в новых условиях, какое настроение преобладает?
2. Появились новые друзья?
3. Как поддерживаете связь с родными?
4. Что было особенно интересным, запоминающимся в последнее время?
5. Что особенно нравится в университете (учебная группа, форма, учебные дисциплины? воспитательные события?)
6. Что осложняет жизнь? Какие трудности возникают в службе? Учебе? Во взаимоотношениях с однокурсниками? Преподавателями?
7. Какая помощь необходима?

Нередко такие беседы возникают спонтанно, незапланированно, они не всегда могут быть обеспечены предварительной подготовкой, в связи с чем требуют от педагога, курсового офицера постоянной включенности в режим педагогического сопровождения курсантов в период их адаптации. Несмотря на то, что в данной процедуре не требуется запись ответов собеседника, педагогу следует зафиксировать результаты беседы в Карте наблюдений за курсантами в период адаптации (приложение 1).

Критерии оценивания результативности беседы: оптимальный (высокий) уровень – курсант следует рекомендациям педагога, стал намного активнее в различных видах деятельности (76 % и >); удо-

влетворительный – курсант повысил свою активность, ситуативно проявляет инициативу в различных видах деятельности (51–75 %); неудовлетворительный (50 % и <) – беседа не повлияла позитивно на процесс адаптации курсанта).

Анкетирование – метод массового сбора материала, связанного с адаптацией курсантов к образовательному процессу, с помощью специально разработанных опросных листов (анкет). Для нашего исследования предпочтительно было контактное анкетирование, ибо оно осуществляется на основе раздачи, заполнения и сбора заполненных анкет исследователем при его непосредственном общении с испытуемыми, нивелируя тем самым возможные адаптационные барьеры между педагогом и курсантом. В данном исследовании применялась разработанная нами анонимная анкета закрытого типа (приложение 3), результаты которой показали положительную корреляционную связь (коэффициент корреляции Пирсона) с Многоуровневым личностным опросником (МЛО) «Адаптивность» (А. Г. Маклаков и С. В. Чермянин, 1993) [27] (приложение 4).

Изучение продуктов деятельности курсантов – метод, позволивший по внешним признакам различных видов деятельности курсантов (служебной, учебной, воспитательной, квазипрофессиональной) зафиксировать уровень адаптации обучающихся и содержание вида (видов) помощи, в которой(ых) они нуждаются. Данный метод сопряжен с методами изучения результатов служебной, учебной, воспитательной, квазипрофессиональной деятельности курсантов, что в значительной мере оптимизирует процесс исследования. Нами была разработана **Информационная карта** «Продукты деятельности курсантов как индикатор адаптации и потребности в педагогической помощи» (приложение 5).

В качестве продукта творческой деятельности курсантов нами использовали результаты выполнения курсантами задания «**Линия моей жизни**» (Учебные дисциплины «История», «Этика профессиональной деятельности», «Общие основы педагогики»). Обобщая результаты научных изысканий Т. Ю. Андрущенко, Р. Бендлера, Р. Дилтса, И. В. Ульяновой [19; 38; 355], опираясь на их практический опыт, мы применили в процессе исследования методику «Линия жизни» (рис. 2.2).

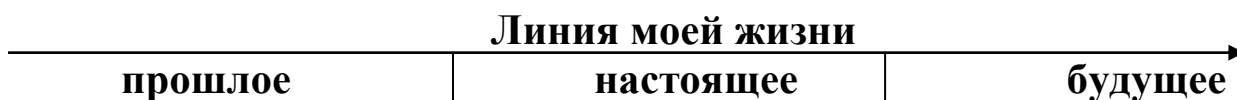


Рис. 2.2. Линии жизни

Выполняя данное задание, курсант моделирует собственный жизненный путь, используя знаковую символику, обобщая собственные биографические данные. Для проводимого исследования данная методика важна тем, что в графическом периоде «Настоящее» курсант фиксирует (или не фиксирует) собственный образ на момент обучения в ОО. Его рисунок показывает, принята ли курсантом новая социальная ситуация развития: изображен ли на рисунке курсант в форме полицейского, в служебно-образовательном процессе и т. п. (приложение 6).

Метод изучения документов нацелен на оценивание предметов, связанных с жизнедеятельностью курсантов и предназначенных для передачи или хранения информации. Экспериментатор изучает письменную документацию, к которой относятся учебный журнал взвода, медицинские карты курсантов, их учебные тетради, контрольные работы, рабочие (календарные) планы преподавателей, учебные планы, программы и др. В нашем исследовании мы сосредоточились на оценивании учебных тетрадей и портфолио курсантов по учебной дисциплине (приложение 7).

Метод экспертной оценки – это разновидность опроса, связанная с привлечением к оценке изучаемых явлений, процессов компетентных людей, мнения которых, дополняющие и перепроверяющие друг друга, позволяют достаточно объективно оценить исследуемое явление.

Метод педагогического консилиума ориентирован на коллективное обсуждение командным и преподавательским составами результатов изучения процесса адаптации курсантов, а также выявление причин возможных недоработок педагогического коллектива в системе педагогического сопровождения курсантов в период их адаптации к образовательному процессу; на коллективную выработку способов преодоления обнаруженных недостатков.

Второй этап экспериментальной работы – констатирующий (2014–2015 гг.) – был посвящен изучению начального (реализуемого) уровня педагогического сопровождения курсантов МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя и его Рязанского филиала в период адаптации к образовательному процессу, первичной фрагментарной апробации разработанной программы экспериментальной работы.

Для этого следовало решить следующие задачи:

– на основе нулевого диагностического среза зафиксировать в ЭГ и КГ *исходный уровень* педагогического сопровождения курсантов

МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя и его Рязанского филиала в период адаптации к образовательному процессу;

- сопоставить разработанные на основе теоретического анализа системные педагогические условия, обеспечивающие оптимизацию педагогического сопровождения курсантов МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя и его Рязанского филиала в период адаптации к образовательному процессу, и практику реального педагогического процесса;

- провести, при необходимости, корректировку системных педагогических условий, обеспечивающих оптимизацию педагогического сопровождения курсантов МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя и его Рязанского филиала в период адаптации к образовательному процессу и отраженных в разработанной концептуально-инструментальной модели.

Результаты проведенного констатирующего эксперимента показали: в МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя и его Рязанском филиале реализуется *удовлетворительный (средний) уровень* педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу, удовлетворительный уровень адаптации курсантов в период адаптации к образовательному процессу.

В этот период было опрошено 10 курсовых офицеров и 22 преподавателя, которым задавался вопрос: «Реализуете ли Вы системно и целенаправленно в рамках своей профессиональной деятельности адаптационную систему (программу) с курсантами?», на что было получено одиннадцать утвердительных ответов – 34 % от общего числа респондентов. (Однако респонденты не смогли представить разработанные ими специальные программы, информационные карты и т. п. Данный факт позволил предположить, что эти курсовые офицеры и преподаватели озабочены обозначенной проблемой, ориентированы на ее решение, но не опираются в реализации различных методов и форм деятельности на специальную, научно обоснованную, систему деятельности). Остальные респонденты апеллировали к традиционно проводимым мероприятиям адаптационного содержания, которые в официальном порядке регулярно проводятся в университете, его филиале на уровне курса, взвода; указывали на достаточность этого ресурса (плановые мероприятия общеуниверситетского уровня, педагогические консилиумы кафедрального уровня, стихийно проводимые индивидуальные беседы с курсантами и пр.

Вместе с тем обобщение результатов личных бесед с преподавателями и курсовыми офицерами МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя, его Рязанского филиала, курсантами, а также личные наблюдения за

адаптационным процессом первокурсников показали: значительная часть возникающих у курсантов проблем служебного, учебно-воспитательного характера обусловлена недостаточным уровнем их адаптированности к образовательным условиям, учебно-профессиональной среде, некоторые нуждаются в более оперативной и персонализированной системной, планомерной адаптационной педагогической поддержке и помощи. В частности, были случаи, когда курсанты-девушки в конце третьего месяца обучения (1 курс) при воспоминании о родном доме начинали плакать, часть курсантов-юношей и курсантов-девушек вплоть до апреля месяца (1 курс) не овладевали в достаточной степени актуальными навыками учебной деятельности (монологическим ответом, научным диалогом, написанием научного текста, конспектированием, проектированием и др.), конструктивного общения и др., испытывали сложности при выполнении самостоятельной работы.

Зафиксированные результаты продемонстрировали: в удовлетворительных условиях педагогического сопровождения курсанты показывают нижний порог удовлетворительного уровня педагогической адаптации, т. е. уровень достаточной готовности к несению службы, обучению, воспитанию в образовательной среде ОО, конструктивному взаимодействию с командным и профессорско-преподавательским составами, учебной группой, реализации собственной активной деятельности по всем актуальным направлениям, однако данный уровень отягощен значительными рисками в связи с отсутствием в ОО адаптационной педагогической системы и слабой выраженностью экзистенциального подхода.

На данном этапе исследования было выявлено: процесс адаптации курсантов к образовательному процессу длится в течение учебного года, в период обучения на 1-м курсе (1 и 2-й семестры включительно).

Третий этап экспериментальной работы – опытно-экспериментальный. В 2015–2016 гг. осуществлялась реализация **программы педагогического сопровождения** (локальный уровень) курсантов МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя и его Рязанского филиала в период адаптации к образовательному процессу, опирающейся на комплекс педагогических условий, представленных в разработанной концептуально-инструментальной модели.

Для этого следовало решить следующие *задачи*:

– апробировать теоретические выводы исследования посредством внедрения в образовательный процесс комплекса оптимизированных педагогических условий, содействующих более эффективному педа-

гогическому сопровождению курсантов МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя и его Рязанского филиала в период адаптации к образовательному процессу;

- реализовать актуальные технологии, методы, способствующие оптимизации педагогического сопровождения курсантов в период адаптации; провести, при необходимости, их коррекцию;

- осуществлять регистрацию эффективности функционирования адаптационной программы как комплекса оптимизированных педагогических условий, содействующих эффективному педагогическому сопровождению курсантов Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя и его Рязанского филиала в период адаптации к образовательному процессу;

- выявить динамику изменений уровней педагогических условий, содействующих более эффективному педагогическому сопровождению курсантов Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя и его Рязанского филиала в период адаптации к образовательному процессу, проанализировать и систематизировать экспериментальные данные;

- провести статистическую обработку и интерпретацию полученных результатов.

Опыт реализации концептуально-инструментальной модели педагогического сопровождения курсантов МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя и его Рязанского филиала в период адаптации к образовательному процессу на формирующем этапе педагогического эксперимента представлен в § 2.2.

Четвертый этап экспериментальной работы – *аналитико-обобщающий (2016–2017 гг.)*. На данном этапе посредством качественного и количественного анализа выявлялась степень эффективности разработанной концептуально-инструментальной модели педагогического сопровождения курсантов МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя и его Рязанского филиала в период адаптации к образовательному процессу.

Для этого требовалось решить следующие *задачи*:

- соотнести результаты констатирующего и формирующего этапов экспериментальной работы;

- подтвердить неслучайный характер изменений результатов эксперимента по изучаемой проблеме;

- провести анализ и интерпретацию полученных данных после выполненного эксперимента;

– представить обоснование общего вывода об эффективности разработанной концептуально-инструментальной модели педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу и методические рекомендации.

На данном этапе были использованы следующие методы научного исследования: обобщение, систематизация материала экспериментальной работы; методы наглядного представления результатов экспериментальной работы, интерпретации полученных экспериментальных данных, математической и графической обработки экспериментальных данных, математической статистики в обработке результатов. (Описание дано в §§ 2.3, 2.4).

§ 2.2. Опыт реализации концептуально-инструментальной модели

Разработанная в процессе исследования концептуально-инструментальная модель педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу предлагается для реализации всем подразделениям ОО. Вместе с тем показано: представленная в модели система педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу условно делится, с учетом масштаба реализации, на глобальную (реализуется на уровне всей ОО) и локальную (реализуется на уровне учебного взвода). Мы остановились на локальном уровне ее апробации.

В перспективе очевидна необходимость конкретизации той подструктуры, которая будет непосредственно фиксировать педагогические особенности протекания адаптационного процесса (от диагностики первокурсников до мониторинга всего процесса обучения – тогда система обретет глобальный характер); в этом случае референтными лицами на уровне ОО будут представители управленческих структур, а на уровне учебного взвода, курса – это могут быть или курсовые офицеры, или преподаватели – кураторы учебных взводов. В нашем случае, учитывая статус исследователя, – это преподаватель первого курса (предпочтение отдается специалистам гуманитарной сферы). Несмотря на то, что в ведомственных ООВО налицо две равноправные доминанты – служебная и учебная, учебная в адаптационный период становится преобладающей в связи с тем, что в служебной области курсанту также необходимо сначала получить служебные знания, сформировать необходимые поведенческие умения и навыки.

Сосредоточение исследования именно на учебном процессе, учебной деятельности курсантов обусловлено также ее возможностью фокусировать на себе все другие деятельностные векторы (служебный, воспитательный, квазипрофессиональный), а также самыми низкими показателями адаптационной удовлетворенности курсантов в данной сфере образовательного процесса.

В данном параграфе представлен опыт реализации *Программы педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу* преподавателями гуманитарных дисциплин, изучение которых начинается в сентябре (октябре) и завершается (как минимум) в конце 1-го семестра; *этапы* реализации программы:

1. Педагогическая помощь курсантам в освоении адаптационного дидактического модуля:

1.1. Знакомство преподавателя со спецификой учебного взвода посредством документов, консультационных бесед с курсовым офицером, преподавателем-куратором.

1.2. Введение в образовательный процесс адаптационного дидактического модуля, сопряженного с содержанием учебной дисциплины, включенного в содержание занятий (лекций, семинаров, практикумов).

1.3. Освоение курсантами содержания адаптационного дидактического модуля, его апробация на основе содержания учебного материала.

1.4. Параллельное вовлечение преподавателем курсантов в интерактивную, самопрезентационную, конструктивную, рефлексивную деятельность непосредственно в учебном процессе и во время консультаций.

Результат: знание курсантов о сущности педагогической адаптации и первичные умения ее реализации в некоторых учебных (а также служебных, воспитательных, квазипрофессиональных) видах деятельности.

2. Педагогическая помощь курсантам в реализации адаптационного дидактического модуля в различных видах деятельности образовательного процесса:

2.1. Анализ достижений и трудностей курсантов в служебной деятельности.

2.2. Анализ достижений и трудностей курсантов в учебной деятельности.

2.3. Анализ достижений и трудностей курсантов в воспитательной деятельности.

2.4. Анализ достижений и трудностей курсантов в квазипрофессиональной деятельности.

2.5. Содействие курсантам в самооценивании и первичной самокоррекции в универсальных и специальных видах деятельности, актуальных для успешной адаптации, освоения профессии, жизнедеятельности (на основе Адаптационной карты курсанта (приложения 5, 10, 16):

- коммуникативно-речевой;
- организаторско-практической и управленческой;
- педагогической;
- интеллектуальной (аналитической, мнемической, прогностической и пр.);
- спортивно-физической;
- креативной;
- технической (компьютерной и др.);
- рефлексивной (экзистенциальной).

Результат: сформированность у курсантов адаптационной компетенции.

3. Системное педагогическое сопровождение курсантов в реализации адаптационного дидактического модуля в различных видах деятельности образовательного процесса (на основе Адаптационной карты учебного взвода (приложение 11):

3.1. организация учебных ситуаций.

3.2. Организация воспитательных ситуаций.

3.3. Организация квазипрофессиональных ситуаций.

3.4. Содействие курсантам в успешной реализации служебной деятельности.

3.5. Обеспечение курсантам постоянной возможности обсуждать проблемы адаптации.

Результат: реализация курсантами устойчивого адаптивного поведения.

Впервые встречаясь с учебным взводом, преподаватель уже осведомлен о том, что обучающиеся успешно прошли предадаптационный и первичный адаптационный (Курс профессиональной подготовки) этапы образовательного процесса. Вместе с тем функционирование в МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя и его Рязанском филиале психологической службы обеспечивает контроль за психическим со-

стоянием всех субъектов образовательного процесса, стимулирует сотрудничество профессорско-преподавательского состава и руководящего состава учебно-строевых подразделений (психолого-педагогические консилиумы, совместные профилактические и коррекционные беседы с курсантами и пр.), взаимодействие курсового офицера, при необходимости, с родителями курсантов.

Однако, как показывает практика, начало образовательного процесса у курсантов-первокурсников, сопряжено с большим количеством *ситуационных трудностей*. Для их преодоления в экспериментальной группе осуществлялось педагогическое сопровождение по двум взаимообусловленным направлениям:

1. Планомерное периодическое содействие курсантам в самоизучении, самовоспитании на основе работы по Карте субъективного оценивания адаптации к образовательному процессу (приложение 5).

2. Содействие курсантам в совершенствовании видов деятельности, актуальных для адаптации, самообучения, самовоспитания, будущей профессии, жизнедеятельности в целом (коммуникативно-речевой, организаторско-практической и управленческой, интеллектуальной (аналитической, мнемонической, прогностической и пр.), которые в дальнейшем концентрируются на уровне подгрупп или консолидируются в целом – в зависимости от решаемой личностью проблемы. Таким образом, речь идет об универсальных действиях, которые отражены в общекультурных и значительной части профессиональных компетенциях ФГОС ВО различных направлений подготовки [362].

По первому направлению непосредственная работа организуется четыре–пять раз в 1-м семестре, для чего преподавателю целесообразно использовать консультационные часы работы со взводом; если это учебные дисциплины «Общие основы педагогики», «Введение в специальность», «Профессиональная этика» и т. п., то такая работа может включаться в контекст семинарских, практических занятий, когда обсуждается вопрос личностного развития специалиста. Во время консультаций продуктивным является и проведение индивидуальных бесед адаптационной проблематики, возможное планирование индивидуальных ответов курсанта на занятия с учетом ранее выявленных адаптационных проблем и коррекционной перспективы. В течение всего первого семестра курсантам оказывается содействие в самоизучении, самовоспитании на основе работы по Карте субъективного оценивания адаптации к образовательному процессу (прило-

жение 5). На данном этапе диагностический рисунок «Линия мой жизни», сочинение-эссе «Мое незабываемо детство» (Учебная дисциплина «Общие основы педагогики») выполняют также и аналитическую, корригирующую, компенсаторную функции.

По второму направлению осуществляется использование в аудиторных, самостоятельных занятиях актуальных технологий обучения и воспитания, как традиционных, так и инновационных, – тех, которые предлагаются в гуманистической педагогической парадигме (§ 1.2). Интеграционный подход (В. С. Безрукова) к реализации педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу позволил:

- 1) расширить и углубить предмет познания;
- 2) сократить многоаспектность видов деятельности в решении проблем адаптации курсантов;
- 3) сократить время на адаптацию;
- 4) ликвидировать дублирования педагогической деятельности в адаптационном содействии курсантам;
- 5) усовершенствовать адаптационные технологии;
- 6) преодолеть узкий аспект видения адаптации как педагогического явления;
- 7) создать более благоприятные условия для развития личности курсанта;
- 8) стимулировать ускорение адаптации курсантов к образовательному процессу [36, С. 47].

В данном параграфе представлен опыт реализации концептуально-инструментальной модели педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу на формирующем этапе педагогического эксперимента.

После организации экспериментальной и контрольной групп специальная работа в экспериментальной группе осуществлялась в контексте тех адаптационных условий, которые были реализованы в образовательной среде университета и его филиала. *Нами учитывалась лабильность разработанной концептуально-инструментальной модели, возможность ее эффективной реализации на локальном уровне (на уровне учебного взвода).*

Исходя из двух важнейших признаков педагогической адаптации:

- а) согласия субъекта с ценностями ОО, ее укладом, отношениями;
- б) активной мотивированной и эффективной деятельности субъектов в ведущих видах деятельности образовательного процесса –

в рамках интеграционного подхода мы сформировали методический минимум, который, как показала практика, оптимизирует педагогическое сопровождение курсантов – сотрудников ОВД в период их адаптации к образовательному процессу.

Опора на *положения интегративного* (системно-деятельностного, личностно ориентированного, культурологического, компетентностного, контекстного, средового, экзистенциального) подхода к организации педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу позволила оформить оптимизирующую систему актуальных форм и методов педагогической деятельности (табл. 2.3).

Таблица 2.3

Система актуальных форм и методов педагогической деятельности, оптимизирующих педагогическое сопровождение курсантов в период адаптации к образовательному процессу

Ведущие виды профессиональной деятельности сотрудника ОВД	Актуальные формы	Актуальные методы
Коммуникативно-речевая	Монологическая Диалогическая Полилогическая Устная/Письменная	Устное выступление/Сочинение-эссе/Отчет/Доклад/Дискуссия/Диспут/Участие в конференциях/Тренинг общения/Case method
Организаторско-практическая и управленческая	Групповая Массовая	Моделирование/Деловая игра/Изучение практического опыта/Тренинг управления/Контроль, оценка
Интеллектуальная (аналитическая, мнемоническая, прогностическая и пр.)	Индивидуальная Групповая	Упражнения/Мозговой штурм/Проекты/Выступление/Отчет/Доклад/Дискуссия/Диспут/Участие в конференциях/Case method
Педагогическая	Индивидуальная Групповая Массовая	Моделирование/Деловая игра/Изучение практического опыта/Тренинг взаимодействия/ Case method/Контроль/Оценка

Продолжение таблицы 2.3

Спортивно-физическая	Индивидуальная Групповая	Упражнения/Соревнования/ Контроль/Оценка
Креативная	Индивидуальная Групповая	Мозговой штурм/Проект/Деловая игра/Имитационная игра/ Сочинение-эссе/Тренинг личностного роста
Рефлексивно-прогностическая (экзистенциальная)	Индивидуальная Групповая	Самоанализ/Самоотчет/Сочинение-эссе/Тренинг самовыражения/Прогнозирование
Техническая (компьютерная, автомобильная и др.)	Индивидуальная Групповая	Упражнение/Проектирование

Для сбалансирования противоречивых тенденций в реализуемом образовательном процессе ведомственной ООВО в кластере «служебная деятельность – личностно ориентированное образование» следует, как показало наше исследование, *согласовывать два типа обучения, подготовки обучающихся: репродуктивного и продуктивного.*

Репродуктивный тип обучения является ведущим в служебной деятельности и частично используется в обучении, воспитании, освоении профессиональной деятельности. Он опирается на изучение нового посредством образца или правила: 1) информационно-рецептивный: объяснительно-иллюстративное изложение; образно-ассоциативное изложение; повествовательное изложение; демонстрационный метод: иллюстративный метод; чтение информационных текстов; 2) инструктивно-репродуктивный: упражнение, типовая производственная ситуация, инструктаж, репродуктивный диалог, лабораторно-практический метод и пр. В целом деятельность обучаемых «выполняется по инструкциям, предписаниям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях» (Ю. К. Бабанский и др.) [23].

Реализуя в образовательном процессе репродуктивный подход, педагогам целесообразно для раскрытия в нем адаптационного ресурса пользоваться схемой поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин). В ней представлены следующие этапы:

- 1) формирование мотивационной основы действия;
- 2) предварительное ознакомление с действием и условиями его выполнения;
- 3) формирование действия в материальном (или материализованном) виде с развертыванием всех входящих в него операций;

- 4) отработка действия во внешнем плане как внешнеречевого;
- 5) проговаривание действия «про себя», во внутренней речи;
- 6) превращение действия во внутренний процесс мышления, осуществление его «в уме» [80].

Продуктивный тип обучения – напротив, организация образовательной деятельности обучающихся, которая обеспечивает поисковый, творческий, преобразовательный характер учебного познания. Ему свойственны: проблемное, диалогическое, персонифицированное, контрольное изложение, эвристический диалог, исследовательский метод, анализ профессиональных ситуаций, развитие творческих способностей (методы прямого и обратного мозгового штурма) и т. п. Именно данный тип обучения транслирует воспитательную, развивающую функции и обладает значительным адаптационным ресурсом, ибо опирается на свободу самовыражения личности. К продуктивному типу обучения относятся концепции проблемного, личностно ориентированного, развивающего, алгоритмизированного обучения.

В концепции *проблемного обучения* – И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов и др. – курсант включается в условия активного интеллектуального поиска [197]. В этом случае, уточняет М. И. Махмутов, «знания учащимся не даются в готовом виде, а усваиваются ими в процессе активной познавательной деятельности, в условиях особой проблемной ситуации. В проблемном обучении процесс усвоения знаний учащимися воспроизводит существенные моменты научного поиска, актуализирует у них познавательный интерес и творческую самостоятельность» [197].

Сердцевиной проблемного обучения является *проблемная ситуация* – это учебно-познавательное задание, характеризующееся противоречием между имеющимися у обучающихся знаниями, способами действия, и предъявляемым в задании требованием. В результате возникает необходимость овладения новыми, ранее неизвестными способами поведения и мышления, следовательно, повышается мотивация к учению, удовлетворяются познавательные потребности, а вместе с тем формируются мировоззрение и самостоятельность личности. Этому способствует и творчество, – убеждает М. И. Махмутов, – теоретическое, практическое, художественное, благодаря чему происходит единение интеллектуального, эмоционально-волевого и действенно-практического факторов в учебно-воспитательном процессе [197].

Наш опыт показал, что более половины курсантов учебных взводов после окончания школы недостаточно владеют навыками заучивания теоретического материала, его воспроизведения, закрепления,

классификации, обобщения, критического анализа, без чего невозможен выход на творческий уровень обучения. В связи с этим на первых занятиях по любой учебной дисциплине следует осуществлять первичный рубежный контроль общих учебных знаний, навыков курсантов, проводить интенсивную коррекцию. Эффективным стимулирующе-адаптационным фактором в обучении становится режим «оценочного договора», действующего в течение первых двух месяцев пребывания курсантов на первом курсе, когда за неверно выполненное задание в журнал не ставится «2», а обучающийся получает возможность, разобравшись в материале, повысить уровень знаний, умений и, соответственно, учебный балл.

Незаменимую помощь курсанту в совершенствовании учебных знаний, умений, навыков, следовательно, и в процессе адаптации к учебному процессу, оказывает *метод алгоритмизации информации*. В. Ф. Шаталов разработал систему обучения с использованием опорных сигналов – взаимосвязанных ключевых слов, условных знаков, рисунков и формул с кратким выводом [389]. Опираясь на данный метод, курсанты отражают тематическую, лекционную информацию в вербально-графических формах, что упрощает процесс изложения, восприятия и запоминания материала.

Оформленные графические карты курсанты собирают в *портфолио* учебной дисциплины, где постепенно накапливается базовый теоретико-практический материал. Функционал портфолио обширен: помощь при повторении и подготовке к письменным контрольным, устным ответам, экзамену; обобщение содержания дисциплины; установление межпредметных связей при изучении последующих учебных дисциплин. Данное портфолио – обязательно замечает преподаватель, – может стать прообразом личностного портфолио, где будут накапливаться и систематизироваться документы, отзывы, дипломы и другие свидетельства учебных, профессиональных достижений курсанта. Портфолио не самоцель, но важное условие переживания курсантом ситуаций успеха, предъявления личных, образовательных и профессиональных достижений, формирования личной ответственности за результаты учебно-профессиональной деятельности, профессионально-личностного самосовершенствования (Л. Р. Лизунова, О. Н. Тверская [181]).

В продуктивном типе обучения лекции приобретают нестандартный характер, это: лекция проблемного характера, лекция в паре, лекция пресс-конференция, лекция с преднамеренными ошибками и пр. (И. А. Колесникова и др.) [149]; семинары, практикумы отличаются широким разнообразием форм (индивидуальной, парной, мини-

групповой, групповой, фронтальной) и методов (преимущественно это комбинированные занятия с широким применением наглядного материала, интерактивных взаимодействий, Case method, презентаций, деловых игр и пр.). Для интенсивной адаптации курсантов к образовательному процессу, как показала наша практика, именно семинары и практикумы различных учебных дисциплин становятся наиболее подходящим оптимизирующим средством. Это обусловлено тем, что у преподавателя имеется возможность широко применять *интерактивные формы и методы работы*. Н. Н. Двучичанская подчеркивает важность различения методов активных и интерактивных: интерактивные направлены на «...более широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности студентов в процессе обучения»; в ситуации активного обучения осуществляется сотрудничество преподавателя со всеми студентами, а при интерактивном обучении оно дополняется общением, взаимодействием между обучающимися [96]. Именно интерактивные методы обучения способствуют эмоциональному сближению всех субъектов образовательного процесса, наполняя его творческим подъемом (М. В. Кларин), обеспечивают возможность «погрузиться» в профессию (Л. А. Воскобитова) [69], обмениваться информацией, совместно решать проблемы, моделировать ситуации, оценивать действия друг друга и собственное поведение, погружаться в реальную атмосферу делового сотрудничества (Л. Н. Вавилова, Т. С. Панина) [236].

Интерактивные методы обучения обеспечивают возможность варьировать индивидуальные и групповые формы работы. Курсанты с большим интересом включались в *неимитационные* (круглый стол, учебное использование Интернет-ресурсов, групповая работа с авторскими пособиями, встречи с приглашенными специалистами, дискуссии, выездные занятия, научно-практические конференции и др.) и *имитационные* (игровые методы: игровой тренинг, дидактические, деловые, ролевые игры, мозговой штурм, стажировка с разыгрыванием ролей; неигровые методы (case method, решение профессиональных задач, анализ документации, использование имитационных упражнений; разбор демонстрационных видеозаписей, проектирование и др.) методы обучения, преодолевая адаптационные барьеры (страх, стеснение, предубеждения, конфликты и пр.) [173].

На занятиях такого рода усиливается роль диалога как специфической формы обмена духовно-личностными потенциалами всех субъектов образовательного процесса, «прорыва личностей навстречу друг другу» [65, С. 103–113] как условия выравнивания субъектных

позиций преподавателя и курсанта, укрепления благоприятного психологического климата в курсантском коллективе.

Однако наблюдение за курсантами-первокурсниками в период начала обучения показало, с одной стороны, их стремление соответствовать нормам и требованиям образовательных организаций высшего образования МВД России, готовность включаться в предлагаемые виды деятельности, с другой стороны, – *проблемы в области коммуникативно-речевой культуры*. Курсанты затрудняются в конструировании научного текста, слабо владеют навыками ведения диалога, дискуссии, у многих ограничен лексикон. Для решения данных проблем каждому преподавателю следует:

1) в адаптационный период оказывать курсантом помощь в освоении научной лексики учебной дисциплины, конструировании устной монологической речи (опора на план ответа, наводящие вопросы), оформлении письменных ответов;

2) представить курсантам критерии оценивания устных ответов, на которые преподаватель ориентируется при оценивании учебной деятельности.

В частности, нами была составлена Инструктивная речевая карта, опираясь на которую курсанты совершенствовали свои речевые умения (приложение 13). Наряду с этим, как было замечено, письменная речь курсантов в большей степени соответствует норме. Можно предположить, что в силу специфики Единого государственного экзамена по русскому языку вопрос развития устной речи школьников утратил для учителей словесности свою актуальность и требует интенсивной компенсаторно-развивающей деятельности с первокурсниками в системе высшего образования.

Столь же большие проблемы у курсантов наблюдались в области *подготовки компьютерных презентаций*: первокурсники затруднялись в структурировании материала для слайдов, не соблюдали правила их оформления (подбора шрифта, расположения информационных блоков на слайде и т. п.). В помощь обучающимся нами была разработана Инструктивная карта «Правила оформления компьютерных презентаций» (приложение 14).

Наиболее активно в системе адаптационной работы курсанты откликались на *тренинг*. На адаптационном тренинге одновременно реализуются, как указывает И. В. Ульянова, все ведущие виды деятельности: *общение* (все виды), *игра* (различные виды игр: релаксационные, обучающие, стимулирующие, рефлексивные и пр.), *учение* (эле-

ментарные психологические, социально-психологические, психолого-педагогические знания о сущности адаптации, стресса, конфликтов, умения и навыки самовыражения, самоанализа, самосравнения, самоконтроля, самокоррекции, самоутверждения, самоуважения, сотрудничества, рефлексии и пр.), *активное самообучение и самовоспитание* за счет активизации рефлексивного, исповедального, благодарственного компонентов; *труд* (элементарная деятельность, актуализирующая действия подражания, творчества и др.) [355].

В дополнение к вышесказанному мы трансформировали предложенные М. И. Рожковым методы воспитания, переводя их в область методов, содействующих адаптации курсантов-первокурсников (табл. 2.4).

Таблица 2.4

**Актуальные педагогические методы,
содействующие адаптации курсантов
к образовательному процессу**

№ п / п	Классифика- ционные группы методов воспитания	Перечень адаптационных методов	Цели и результаты
1	2	3	4
1.	Методы воздействия на интеллектуальную сферу	Убеждение; самоубеждение, дискуссия, тренинги знакомств, личностного роста; встречи, беседы с педагогами, ведущими специалистами в выбранной профессии; исторические аналогии; притчи; рефлексивные беседы; информирование о специфике адаптации; интеллектуальные, дидактические игры. Положительный пример. Анализ жизненных, служебных ситуаций. Анализ последствий поступка, уточнения целей деятельности	Сравнительный анализ личностных и профессиональных позиций, личностное и профессиональное самоопределение

1	2	3	4
2	Методы воздействия на мотивационную сферу	Приоритет поощрению: положительная оценка действий курсантов (одобрение, похвала, благодарность, предоставление почетных прав, награждение); минимизация наказания (наложение дополнительных обязанностей; лишение или ограничение определенных прав; выражение морального порицания, осуждения). Самовоспитание, мотивационный тренинг. Положительный пример. Анализ жизненных, служебных ситуаций. Анализ последствий поступка, уточнения целей деятельности	Готовность к формированию общекультурных, профессиональных компетенций
3	Методы воздействия на эмоциональную сферу	Внушение (вербальное, невербальное), самовнушение, связанные с ними приемы аттракции; общение с произведениями искусства оптимистичного, мажорного толка; творческие проекты рефлексивного характера; подвижные, интеллектуальные, психологические игры; создание ситуаций успеха для конкретной личности, взвода, факультета. Положительный пример. Анализ жизненных, служебных ситуаций. Анализ последствий поступка, уточнения целей деятельности	Адекватные эмоциональные реакции. Саморегуляция эмоций

Продолжение таблицы 2.4

1	2	3	4
4.	Методы воздействия на волевою сферу	Методы прямого требования (императивность, определенность, конкретность, точность, понятные воспитанникам формулировки, не допускающие двух различных толкований) сочетаются с методами косвенного требования (совет, просьба, намек, выражение доверия, одобрение и т. д.); акцент на требовании-совете, требовании-одобрении, требовании-просьбе в неуставных ситуациях; в неформальной обстановке – требование-игра. Опосредованные требования – требования курсантов друг к другу, опосредованные приказом курсового офицера. Приучение как оперативное выполнение служебных команд, требований. Упражнение как отсроченное наказание (в некоторых ситуациях преимущественно учебного характера). Положительный пример. Анализ жизненных, служебных ситуаций. Анализ последствий поступка, уточнение целей деятельности	Проявление курсантами инициативы, уверенности в своих силах; настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченной цели; умение владеть собой (выдержка, самообладание); наличие навыков самостоятельного, ответственного поведения. Готовность принять служебную иерархию. Товарищеские отношения во взводе, уважение к командирам, сплоченность коллектива. Сформированность актуальных навыков, привычек в служебной, учебной сферах. Выдержка, навыки самоконтроля, организованность, дисциплина, культура общения

1	2	3	4
5.	Методы воздействия на предметно-практическую сферу	Воспитывающие ситуации: проблема нравственного выбора, проблема способа организации деятельности, проблема выбора социальной роли и др. Самовоспитание. Соревнование	Реализация курсантом собственной личности на социальном и индивидуальном уровнях. Социальная ответственность. Конкурентноспособность
6.	Методы воздействия на экзистенциальную сферу	Решение нравственных дилемм, рефлексия, анализ педагогических, служебных противоречий, целеполагание	Опыт социально полезного поведения, опыт жизни в условиях, формирующих элементы плодотворной ориентации, высоконравственные установки
7.	Методы воздействия на коммуникативную сферу	Беседы, монологические выступления, диалоги. Сочинения-эссе по педагогической тематике	Опыт конструктивного общения, самовыражения, обогащения научной, служебной лексикой

Представленные выше характеристики репродуктивного и продуктивного типов обучения, подкрепленные широким арсеналом методов и форм педагогической деятельности, содействующие курсантам-первокурсникам в адаптации, остаются в состоянии бифуркации (лат. *bifurcus* – «раздвоенный») в образовательном процессе ведомственной ОО. Это усугубляется разнородностью таких явлений, присутствующих в образовательном процессе, как «служебная деятельность» (обусловлена жесткой дисциплиной, структурной иерархией, уставными взаимоотношениями и пр.) и «гуманистическое образование» (связанное с развитием творческих способностей личности). Очевидно, что для укрепления связи между закономерно существующими типами обучения необходима третья, связующая составляющая.

О. М. Железнякова, Л. И. Петриева и др. справедливо ориентируют на *тринитарный подход к образованию* [116]. «Данный подход позволяет взглянуть на целостность научно-педагогического знания и целостность компонентов образовательного процесса с позиций тринитарности и триадических структур, построение которых базируется на феномене дополнительности» [117]. М. И. Рожков, предлагая *экзистенциальный подход* в качестве приоритетного направления в сфере решения современных образовательных проблем, придает относительное равновесие и существующим противоречиям в системе ведомственного образования. Ученый говорит о том, «что в качестве основной задачи организации педагогической деятельности» следует определять *стимулирование саморазвития обучающегося* (ребенка) «на основе его *рефлексивной оценки происходящих событий*, в том числе и ситуаций, специально создаваемых педагогами»; в этом случае «важна *включенность воспитанников в событие и активное их отношение к происходящему*», благодаря чему воспитание и обучение, рассматриваемые в рамках экзистенциальной педагогики, становятся персонифицированными [282].

Этапы освоения указанных видов деятельности в период адаптации курсантов к образовательному процессу:

1. Ознакомление курсантов с содержанием деятельности (методы демонстрации, рассказа, лекции, примера, объяснения, дискуссии, презентации личного опыта, наблюдения, анализа и т. д.).
2. Освоение курсантами понятийного аппарата изучаемых тем, проблем (методы повторения, заучивания наизусть, опроса, приободрения, совета, контроля, самоконтроля и пр.).
3. Оформление технологической (инструктивной) карты деятельности (графический метод, методы объяснения, конкретизации, обобщения, диалога, монологического ответа, самопрезентации, обсуждения, поощрения, творческого проектирования и др.).
4. Первичные учебно-профессиональные безоценочные пробы курсантов (с внешнеречевым сопровождением) с последующим обсуждением достижений и трудностей (методы самостимулирования, выполнения самостоятельных заданий, самоанализа, самоотчета, монолога, поддержки, совета и др.).
5. Первичные безоценочные пробы в групповой деятельности (диады, триады) с последующим обсуждением достижений и трудностей (методы самоконтроля, дискуссии, полилога, договора, взаимоподдержки, соревнования и др.).
6. Контрольное выполнение задания (методы контроля, оценивания, отчета, самоконтроля, самооценивания и др.).

Структура занятия, мероприятия адаптационного характера:

Введение. Адаптационные задачи:

- обосновать цель деятельности;
- выявить возможности курсантов (состояние здоровья, наличие других оперативных задач и пр.);
- дать позитивную установку на выполнение задания;
- указать на возможность консультирования, помощи со стороны преподавателя;
- укрепить чувства собственного достоинства курсанта и уверенности в себе;
- реализовать рефлексию курсантов: «Какие вопросы? Что непонятно?» (обеспечить обратную связь).

Основная часть. Адаптационные задачи:

- обеспечить оптимальные условия для деятельности всем участникам учебной группы (подгруппы); в случае возможных ограничений – подготовить дополнительные задания;
- осуществлять учебно-профессиональные пробы в режиме оптимального сотрудничества (руководитель-педагог стимулирует активность курсанта(ов));
- реализовывать интерактивное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, актуализацию коммуникативно-речевого потенциала деятельности;
- настраивать курсантов на систематизацию информации, познавательную самостоятельность, творческую активность;
- обеспечить творческое практическое решение учебно-профессиональной проблемы (case method, метод проекта);
- систематическая опора на алгоритм: ознакомление + понимание + закрепление + опрос + творческое задание.

Заключение. Адаптационные задачи:

- обеспечить рефлексивный аспект деятельности (Что получилось лучше, чем в прошлый раз? Что не получается и почему? Какие препятствия выявляются для достижения высоких результатов? Какие средства коррекции следует использовать?) – в этом мы опираемся на рефлексивную систему проведения учебных и воспитательных занятий;
- обеспечить возможность построения учебно-профессиональных, личностных перспектив (Каким образом формируемые навыки будут использованы в дальнейшем в учебной, профессиональной деятельности? В жизнедеятельности в целом? Как будет выстраиваться даль-

нейшая учебная деятельность с учетом полученных знаний, сформированных умений, навыков?) [348].

Значительным вкладом в процесс адаптации курсантов являются также:

- массовое участие курсантов первого курса в работе научного кружка, спортивных секций, творческих клубов;
- связь обучения с будущей профессией посредством целевых экскурсий, встреч со специалистами-сотрудниками ОВД, учеными;
- включение в образовательный процесс культурно-досуговых событий: посещение театра с последующим обсуждением спектакля; участие в КВН, различных конкурсах ОО;
- расширение культурно-информационной среды ОО;
- участие курсантов в оформлении культурно-информационной среды ОО (оформление поздравительных плакатов, рефлексивных стендов, фотовыставок и т. п.).

В качестве продукта творческой деятельности курсантов нами использовались задания *«Линия моей жизни»* (учебные дисциплины «История», «Профессиональная этика и служебный этикет»), сочинение-эссе «Мое незабываемое детство» (учебная дисциплина «Общие основы педагогики») [349; 355].

Задания подобного рода обладают весомым корректирующим потенциалом, благодаря им прорабатываются скрытые личностные конфликты, у курсантов усиливаются положительные эмоции за счет творческой самореализации, «расширения своей «карты мира» – тогда появится больше возможностей для выбора», систематизации внешнего и внутреннего. «Процесс моделирования обусловлен простыми и сложными поведенческими, когнитивными, лингвистическими навыками» (И. В. Ульянова) [355].

Отражение результатов изучения эффективности педагогического сопровождения

Карта самонаблюдения педагога – документ, с одной стороны, достаточно условный, с другой стороны, позволяющий мобилизовать собственные профессионально-личностные усилия для интроспекции, фиксировать собственные достижения и недочеты в педагогическом сопровождении курсантов, а также заниматься самокоррекцией и самопрогностикой (приложение 15).

Карта наблюдений за курсантами в период их адаптации к образовательному процессу обеспечивает реальную возможность фиксировать выявленные признаки стагнации адаптации обучающихся; профессионально обсуждать с коллегами адаптационные проблемы

курсантов, отыскивать мобилизационные ресурсы для оказания оперативной помощи нуждающимся; оптимизировать актуальные педагогические условия для эффективной адаптации личности, группы к образовательному процессу (приложение 1).

Систематическое функционирование педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу предполагает наличие специальной ***Карты педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу (1 курс)***, в которой будут фиксироваться проведенные мероприятия адаптационного характера, результаты наблюдений, бесед, индивидуальных консультаций, проблемные ситуации личности и/или взвода как дезадаптирующие факторы.

Благодаря реализации в образовательном процессе охарактеризованных специальных адаптационных педагогических условий адаптация курсантов не только становится более эффективной, но и ускоряется, что не осложняет жизнедеятельность курсантов, а – напротив – придает ей стабильность, оптимизм, перспективу. В процессе реализации опытно-экспериментальной работы мы определили: при функционировании в образовательном процессе концептуально-инструментальной модели педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу формируются следующие этапы адаптации:

1. *Преадаптационный (подготовительный) этап.*
2. *Адаптационные этапы:*
 - 2.1. *Когнитивный (ознакомительный) этап.*
 - 2.2. *Ингрессивный (первичного взаимодействия) этап.*
 - 2.3. *Интеграционный (сотруднический) этап.*

Сроки их прохождения курсантами при специальном педагогическом сопровождении таковы:

1. *Преадаптационный (подготовительный) этап – весь учебный год, предшествующий поступлению в ОО МВД России.*
2. *Адаптационные этапы:*
 - 2.1. *Когнитивный (ознакомительный) этап – сентябрь-октябрь.*
 - 2.2. *Ингрессивный (первичного взаимодействия) этап – ноябрь.*
 - 2.3. *Интеграционный (сотруднический) этап – декабрь, что говорит о форсированном прохождении курсантами адаптационного периода (табл. 2.5).*

Таблица 2.5

**Актуальные методы и формы педагогического сопровождения
адаптации курсантов на различных этапах
адаптационного процесса**

№ п/п	Этапы адаптации	Методы	Формы
1	2	3	4
1.	<i>Преадаптационный (подготовительный) этап</i>		
	Самоопределе- ние в выборе профессии, об- разовательной организации	Самоизучение Поиск информации Беседы, обсуждения Изучение специфики выбран- ной ООВО Выбор, принятие решения Оценка готовности к обуче- нию в ОО МВД России	Индивидуаль- ная, групповая
2.	<i>Адаптационные этапы</i>		
2.1.	<i>Когнитивный (ознакомительный) этап</i>		
	а) с традиция- ми, требовани- ями, предъяв- ляемыми к курсантам, спецификой образователь- ного процесса	НПП (начальная профессио- нальная подготовка) Тренинг знакомств Экскурсия по университету Беседа о традициях универси- тета, факультета Беседы об известных специа- листах ОВД, метод примера Информационные беседы со взводом о служебных обязан- ностях, требованиях Информационные беседы со взводом о культурно-досуговых традициях, возможностях уни- верситета, факультета Информационные семинары учебных дисциплин Рефлексивные беседы о труд- ностях, сопровождающих кур- сантов	Коллективная (взвод) + ин- дивидуальная

Продолжение таблицы 2.5

1	2	3	4
		Индивидуальные и групповые консультации Участие в качестве зрителей в культурно-художественных, спортивных, досуговых мероприятиях ОО	
	б) знакомство с субъектами и требованиями образовательного процесса и освоение адаптационно-дидактического субмодуля	Тренинг самопрезентации Тренинг конструктивного общения Тренинговая компонента аудиторных занятий Самопрезентации (проекты «Живые страницы», «Мое незабываемое детство») Участие в качестве зрителей в культурно-художественных, спортивных, досуговых мероприятиях ОО Индивидуальные и групповые беседы Занятия по адаптационной карте	Коллективная (взвод) + индивидуальная
2.2.	<i>Ингрессивный (первичного взаимодействия) этап</i>		
	Освоение требований образовательного процесса, первичная самореализация	Выполнение служебных обязанностей Коллективные творческие («Мир интересов нашего взвода»), исследовательские, трудовые дела Деловые игры, «мозговой штурм» Участие в заседании научного кружка кафедры Участие в Диспут-клубе Участие в культурно-художественных, спортивных, досуговых мероприятиях ОО Индивидуальные и групповые консультации	Коллективная + индивидуальная

Продолжение таблицы 2.5

1	2	3	4
2.3.	Интегарционный (сотруднический) этап		
	Выполнение требований образовательного процесса, активная самореализация	Реализация совокупности актуальных методов образования, ее результаты: <i>Служебное направление:</i> выполнение курсантами служебных требований <i>Дидактическое направление:</i> выполнение курсантами учебных требований <i>Воспитательное направление:</i> патриотическое, морально-нравственное, гражданское воспитание <i>Профессиональное направление:</i> первичные знания курсантов об особенностях профессии; мотивированность на профессию <i>Социально-психологическое направление:</i> учебно-досуговые мероприятия ОО+компонента всех направлений	Коллективная + индивидуальная + массовая

Сокращенный вариант процессуальной матрицы актуальных методов и форм организации адаптационного процесса представлен в табл. 2.6.

Таблица 2.6

Поэтапная актуализация методов и форм педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу

№ п/п	Этапы	Период	Актуальные методы педагогического сопровождения	Актуальные формы педагогического сопровождения
1	2	3	4	5
1.	Преадаптационный (подготовительный) этап	Весь учебный год, предшествующий поступлению в ОО МВД России	Информирование, презентация, диалог, оценивание, контроль	Индивидуальная, групповая, массовая
2.	<i>Адаптационные этапы</i>			
2.1.	Когнитивный (ознакомительный) этап	Сентябрь-октябрь	Информирование, метод примера, самопрезентация, тренинг, групповые служебные и трудовые дела, беседа	Коллективная, индивидуальная
2.2.	Ингрессивный (первичного взаимодействия) этап	Ноябрь	Информирование, упражнение, убеждение, рефлексия, тренинг, групповые служебные и трудовые дела, коллективные творческие дела (КТД), соревнование, ситуации успеха, требование. Первичные профессиональные пробы	Коллективная, индивидуальная

Продолжение таблицы 2.6

1	2	3	4	5
2.3.	Интеграционный (сотруднический) этап	Декабрь	Все разнообразие методов в зависимости от целей, задач образовательного процесса, служебной деятельности курсантов. Адаптационная подготовка к экзамену: 1) тренинг «Эффективные копинг-стратегии»; 2) деловая игра «Успешный экзамен»	Все разнообразие форм в зависимости от целей, задач образовательного процесса, служебной деятельности курсантов. Индивидуальные беседы, консультации по запросам курсантов

§ 2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы

Данный параграф посвящен задаче оценивания и анализа результатов, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы. Подчеркнем, что, изучая историю вопроса педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу, обобщая факты, статистические данные диссертационных исследований по специальности 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» и по другим, смежным, педагогическим специальностям, осуществляя междисциплинарный подход, обращаясь к результатам научных изысканий, связанных с ведомственной спецификой ОО МВД России, мы встретились исключительно с низкими качественными и количественными показателями адаптации студентов и курсантов, которые ученые фиксировали на констатирующем этапе проводимых экспериментов.

Для математической обработки полученных в ходе исследования результатов мы опирались на кумулятивно-аддитивную модель (в данной работе – это педагогическое сопровождение курсантов как специальная деятельность), в которой конкретные ситуации соотносятся с деятельностью, поведением личности (адаптация курсантов к образовательному процессу). Каждое измерение получает определенные бал-

лы (в процентном выражении), размещенные на шкале отношений. Процедура измерения завершается выводом суммарного балла. «Сырой» балл считается оценкой, характеризующей явление определенного уровня (К. Левин) [155]. Далее, используя индексный метод характеристики изучаемого процесса, мы определили количественные показатели, выражающие соотношение условной величины деятельности, поведения курсантов в период адаптации к образовательному процессу (результаты их деятельности в служебной, учебной, воспитательной, квазипрофессиональной сферах, отношение к педагогическому сопровождению) и уровень педагогического сопровождения курсантов (специальной педагогической деятельности). Индекс I – функциональный индикатор, отображающий адаптационный потенциал педагогического сопровождения (Р) курсантов в период адаптации к образовательному процессу (АК) и рассчитываемый по формуле: $I = P / AK$.

Предэкспериментальный срез, проведенный нами в 2014 г. посредством анонимного опроса (§ 2.1, приложение 3), а также личные наблюдения, опыт работы с курсантами первого курса, преподавателями, курсовыми офицерами подтвердил остроту изучаемой проблемы. Так, на вопрос «Считаете ли Вы проблему адаптации курсантов-первокурсников к образовательному процессу одной из центральных в служебной деятельности, обучении и воспитании?», заданный 100 курсантам, утвердительный ответ дали 80 % респондентов (табл. 2.7).

Таблица 2.7

**Результаты опроса курсантов
на предэкспериментальном этапе исследования**

Вопрос Вариант ответа		Да %	Иногда, по-разному %	Нет %
1.	Считаете ли Вы проблему адаптации курсантов (1 к.) к образовательному процессу одной из центральных в обучении и воспитании?	80	10	10
2.	Легко ли было Вам адаптироваться к образовательному процессу в 1-м семестре?	20	20	60
3.	Легко ли было Вам адаптироваться к образовательному процессу во 2-м семестре?	30	50	20

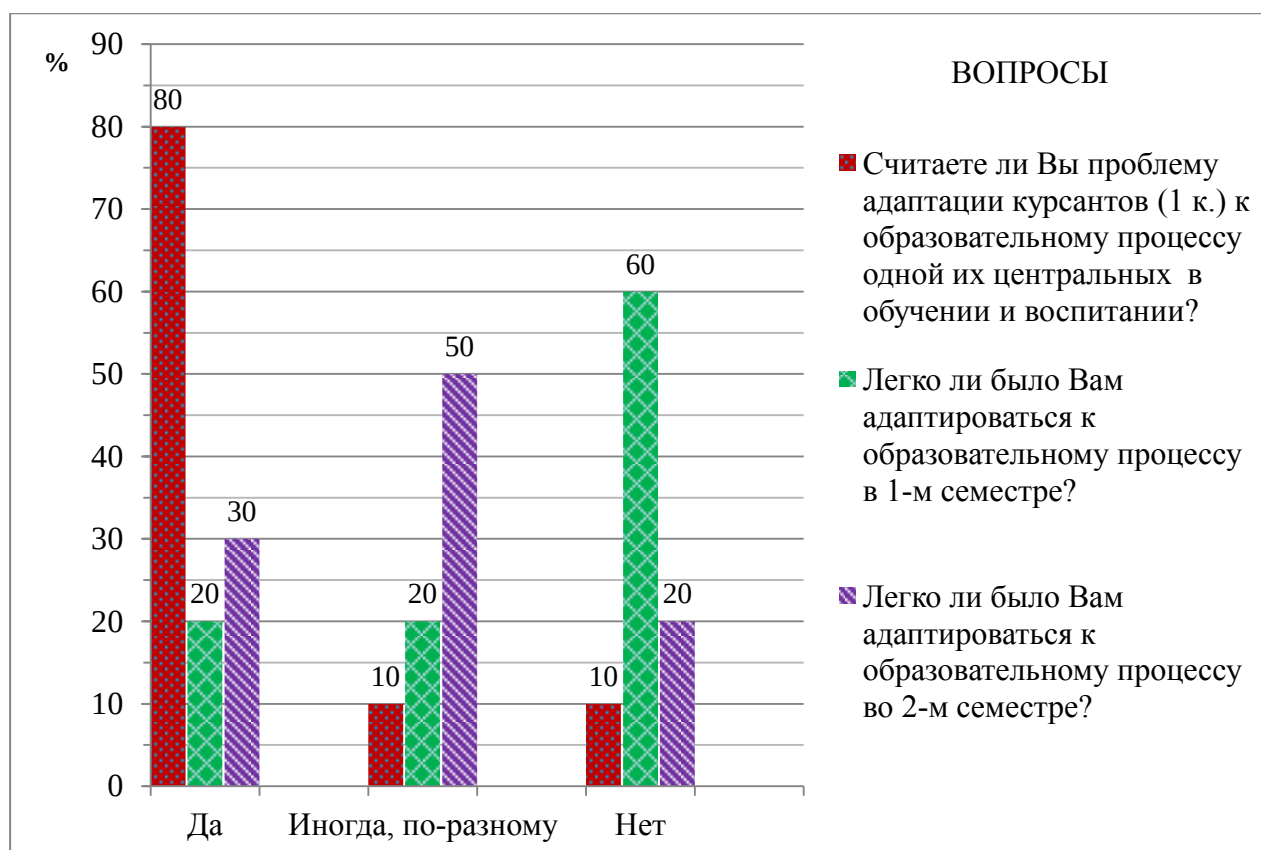


Рис. 2.3. Диаграмма предэкспериментального среза по курсантам

В период проведения эксперимента, на его **констатирующем этапе**, для определения уровня педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу был использован метод экспертной оценки. На его основе были изучены документы открытого доступа, информирующие о мероприятиях, содействующих адаптации курсантов к образовательному процессу (приказы, отчеты, официальные сайты Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя и его Рязанского филиала) и отражающие системный (глобальный) уровень педагогического сопровождения курсантов. Полученная информация была проанализирована, классифицирована, обобщена, соотнесена с разработанными критериями, в результате чего выявилось, что уровень реализации педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу в указанных образовательных организациях – удовлетворительный (средний) (табл. 2.8).

Таблица 2.8

**Уровень реализации педагогического сопровождения курсантов
в период адаптации к образовательному процессу
(констатирующий эксперимент)**

Критерии	Реальный уровень			Итог
	O(B)	Y(C)	H(H)	
Критерий 1		+		Удовлетворительный (средний)
Критерий 2		+		
Критерий 3		+		
Критерий 4		+		

Условные обозначения: O(B) – оптимальный (высокий); Y(C) – удовлетворительный (средний); H(H) – неудовлетворительный (низкий).

На данном этапе был также проведен опрос представителей профессорско-преподавательского состава и руководящего состава учебно-строевых подразделений, что отражало системный (локальный) уровень педагогического сопровождения курсантов. Курсовым офицерам, преподавателям была предложена анкета «Отношение профессорско-преподавательского состава и руководящего состава учебно-строевых подразделений к адаптации» (Приложение 4.1). Результаты проведенной процедуры отражены в табл. 2.9 и на рис. 2.4.

Таблица 2.9

**Результаты опроса представителей руководящего
и профессорско-преподавательского составов**

№ п/п	Вопрос	Да, %	Иногда, по-разному, %	Нет, %
1	2	3	4	5
1.	Считаете ли Вы проблему адаптации курсантов (1 к.) к образовательному процессу одной из центральных в их обучении и воспитании?	76,5	14,5	9
2.	Реализуете ли Вы в своей деятельности системное педагогическое сопровождение курсантов (1 к.) в период их адаптации к образовательному процессу? Отслеживаете получаемые статистически данные?	18	36	46

Продолжение таблицы 2.9

1	2	3	4	5
3.	Считаете ли Вы, что проблемой адаптации курсантов (1 к.) к образовательному процессу должен заниматься весь педагогический коллектив факультета?	77,5	13,5	9
4.	Считаете ли Вы, что проблемой адаптации курсантов (1 к.) к образовательному процессу должны заниматься только курсовые офицеры?	4,5	9	87,5
5.	Считаете ли Вы, что проблемой адаптации курсантов (1 к.) к образовательному процессу должны заниматься только преподаватели?	0	9	91
6.	Считаете ли Вы, что проблемой адаптации курсантов (1 к.) к образовательному процессу должны заниматься только педагоги-кураторы?	0	9	91
7.	Считаете ли Вы, что адаптация курсантов (1 к.) к образовательному процессу – это исключительно их личная проблема?	0	9	91
8.	Считаете ли Вы, что курсанты (1 к.) удовлетворены педагогическим сопровождением процесса их адаптации к образовательному процессу?	13,5	68,5	18
9.	Необходима ли разработка системы комплексного педагогического сопровождения курсантов (1 к.) в период их адаптации к образовательному процессу?	82	9	9

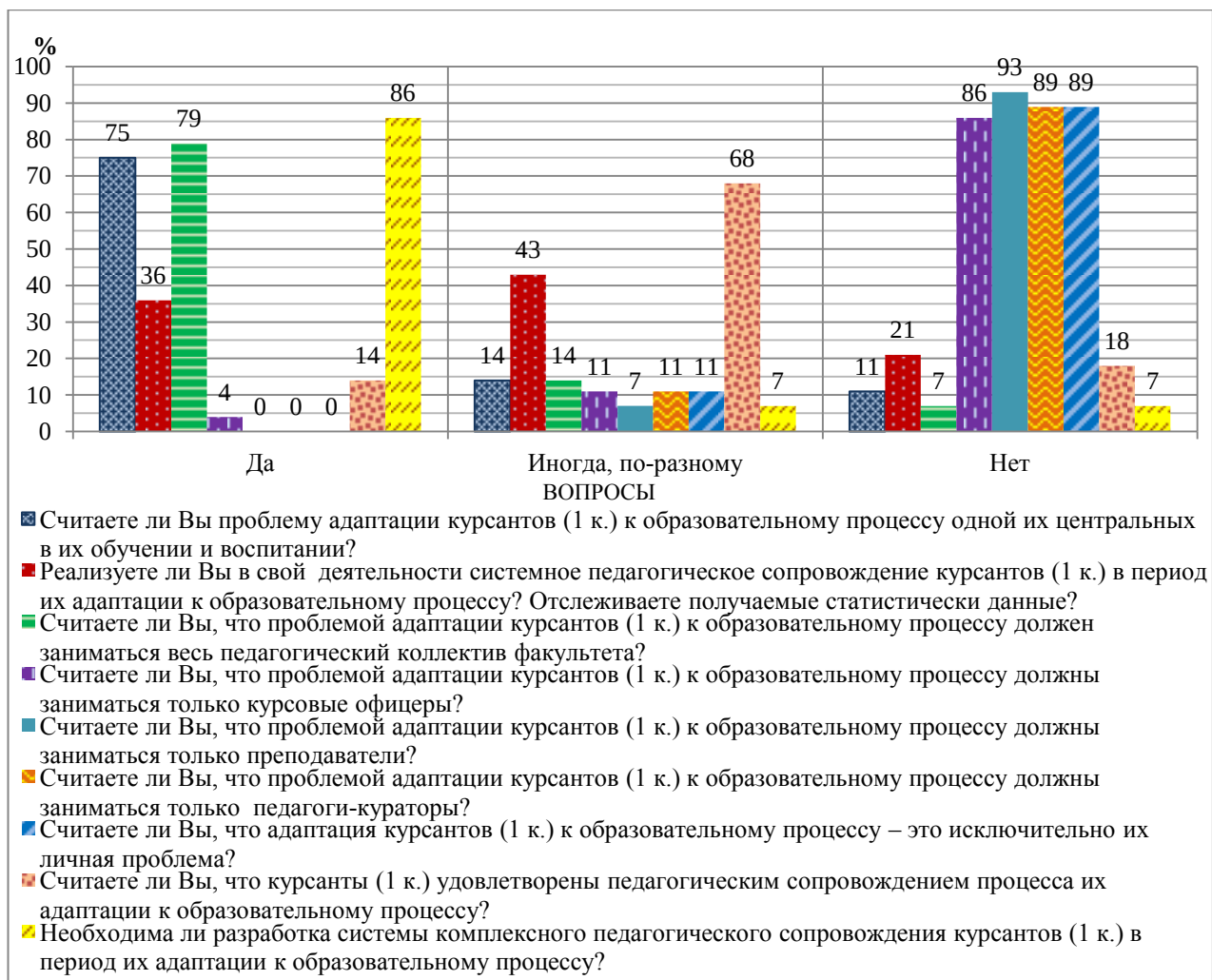


Рис. 2.4. Отношение профессорско-преподавательского и руководящего состава учебно-строевых подразделений к проблеме адаптации обучаемых

Аналогичная анкета (приложение 4.2) была предложена курсантам ЭГ и КГ. Анализ полученных результатов показал, что уровень их адаптации к образовательному процессу соответствует удовлетворительному (среднему) уровню – его нижнему порогу, что отражено в табл. 2.10. и диаграмме (рис. 2.5). Подчеркнем, что показатели субъективного оценивания курсантами адаптации к образовательному процессу и ее педагогического сопровождения, зафиксированные в специальной карте (приложение 5), показали весьма высокую силу корреляционной связи ($R_{xy} > 0.9$) с результатами, полученными на основе определения адаптивных способностей курсантов посредством Многоуровневого личностного опросника (МЛО) «Адаптивность» (А. Г. Маклаков и С. В. Чермянин (1993) [27] (приложение 6). Расчет коэффициента корреляции Пирсона производился по следующей формуле:

$$r_{xy} = \frac{\sum(d_x \times d_y)}{\sqrt{(\sum d_x^2 \times \sum d_y^2)}}.$$

Обобщая вышесказанное, мы смогли зафиксировать уровень адаптации курсантов в период адаптации к образовательному процессу на констатирующем этапе исследования, – он оказался удовлетворительным, т. е. средним (табл. 2.10, рис. 2.5).

Таблица 2.10

**Уровень адаптации курсантов в период адаптации
к образовательному процессу (констатирующий эксперимент)**

Группы испытуемых	Уровни педагогической адаптации %
Экспериментальная	$\mu - 52,5 - У(С)$
Контрольная	$\mu - 55 - У(С)$

Условные обозначения: *О(В)* – оптимальный (высокий); *У(С)* – удовлетворительный (средний); *Н(Н)* – неудовлетворительный (низкий).

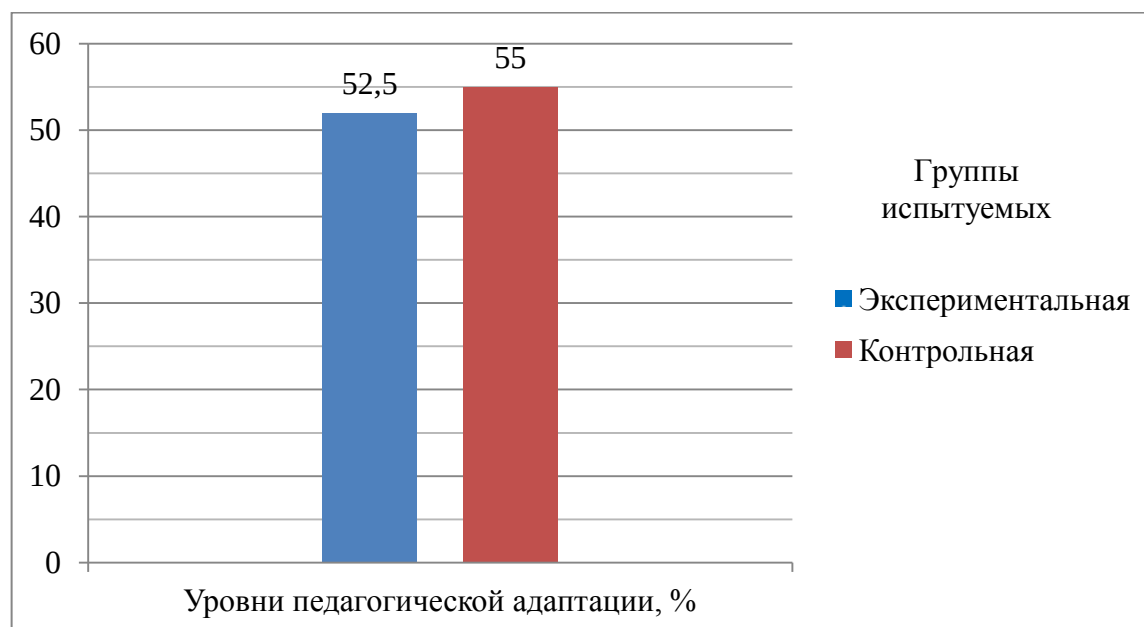


Рис. 2.5. Диаграмма изменения уровня адаптации по результатам констатирующего эксперимента

Нами была отслежена градация курсантами предпочтений в актуальных направлениях деятельности. Выяснилось, что в ЭГ самую большую проблему в адаптации курсантов представляет учебное направление – степень адаптационной удовлетворенности собой в данном виде деятельности составила $\mu - 45\%$, далее по возрастающей: удовлетворенность собой в служебной деятельности – $\mu 50\%$; в воспитательной – $\mu 55\%$; в квазипрофессиональной – 60% . В КГ получены следующие результаты: степень адаптационной удовлетворенности собой в учебной деятельности составила $\mu 47,5\%$, далее по возрастающей:

щей: в служебной деятельности – μ 55 %; в воспитательной – μ 57,5 %; в квазипрофессиональной – 60 % (табл. 2.11, рис. 2.6).

Сравнительный анализ количественных показателей выявил диссонанс в позициях профессорско-преподавательского состава и курсового руководства, с одной стороны, и курсантов – с другой.

Таблица 2.11

**Уровень адаптации курсантов
к различным видам деятельности в образовательном процессе**

Группы испытуемых	Уровни педагогической адаптации курсантов к различным видам деятельности, %			
	СД	УД	ВД	КПД
Экспериментальная	50	45	55	60
Контрольная	55	47,5	57,5	60

Условные обозначения: СД – служебная деятельность; УД – учебная деятельность; ВД – воспитательная деятельность; КПД – квазипрофессиональная деятельность.

Так, курсанты указали на удовлетворенность собственной адаптации к образовательному процессу преимущественно на среднем уровне (80 % опрошенных), в то время как, только 13,5 % преподавателей и курсовых офицеров предполагает, что курсанты 1 курса удовлетворены педагогическим сопровождением их адаптации к образовательному процессу.

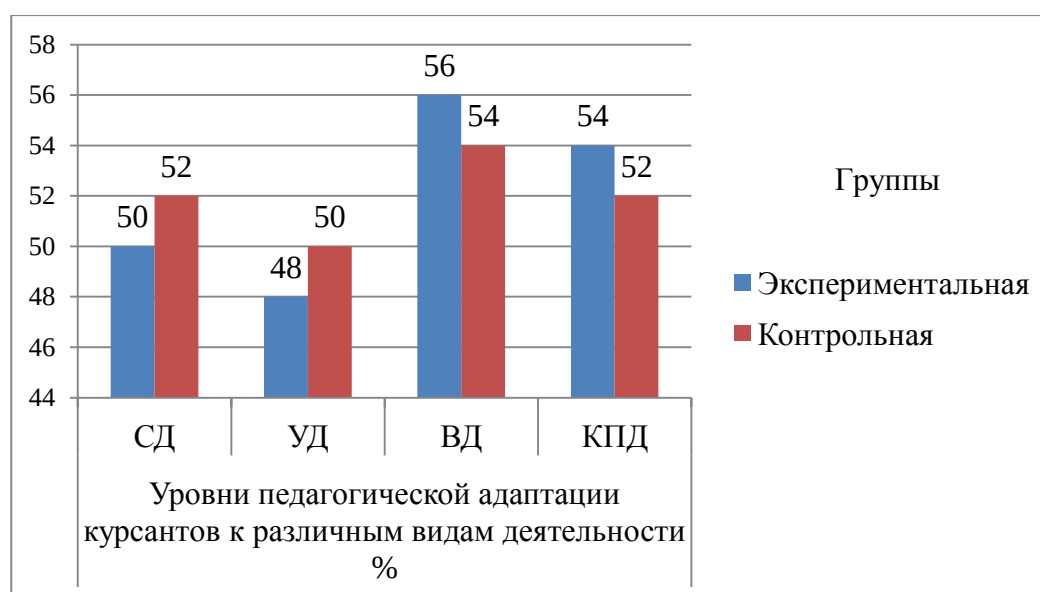


**Рис. 2.6. Диаграмма изучения уровня адаптации курсантов
к различным видам деятельности**

Сравнивая цифровые показатели таблиц, можно увидеть некоторую разобщенность между мнениями педагогического коллектива в целом и курсантов по поводу педагогического сопровождения процесса их адаптации к образовательному процессу, что говорит о недостаточно эффективном сотрудничестве, дефиците интерактивных технологий в учебно-воспитательном процессе, форм и методов работы экзистенциального характера. Например, и педагоги, и курсанты считают проблему адаптации курсантов к образовательному процессу одной из центральных (соответственно, μ 76,5 % и μ 80 %). Наряду с этим большинство педагогов говорит о необходимости разработки системы комплексного педагогического сопровождения курсантов 1 курса в период их адаптации к образовательному процессу (μ 82 %), однако согласны с этим только μ 40 % курсантов.

Важно, что значительная часть опрошенных респондентов из числа профессорско-преподавательского состава и курсового руководства подчеркивает важность именно коллективной, а не разрозненной по отделам работы по обозначенной проблеме (μ 77,5 % – «да, всегда», μ 14 % – «иногда»). Однако только μ 34 % педагогов персонально систематически занимаются ею.

Обращение к ответам курсантов КГ на вопросы анкеты выявляет противоречивость их мнения относительно самого педагогического сопровождения: в то время как μ 80 % из опрошенных периодически испытывали серьезные трудности в адаптации к образовательному процессу в 1-ом семестре обучения (во 2-м семестре – μ 70 %), на вопросы «Нуждались ли Вы в период обучения на 1-м курсе в тренингах конструктивного общения, профилактики конфликтов, личностного роста?», «Нуждались ли Вы в индивидуальных консультациях, беседах по вопросу адаптации к образовательному процессу?» утвердительно ответили только 10 %.

Можно предположить, что на это повлияло отсутствие у курсантов – вчерашних школьников – полноценного опыта в школьные годы на уровне субъект-субъектных отношений обсуждать и решать с учителями и педагогами-психологами проблемы, возникающие в образовательном процессе.

Основываясь на статистических данных, полученных путем анкетирования и работы курсантов по Адаптационным картам, мы подвели итоги, осуществляя обобщение ответов респондентов и соотнося их с критериями оценивания педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу. Было выявлено

(на констатирующем этапе эксперимента) следующее: в современных условиях развития российского общества, когда возрастает запрос на эффективную деятельность сотрудников правоохранительных органов, предъявляются высокие требования к личности полицейского как человека ответственного, честного, мобильного, в процессе его подготовки в ОО МВД России необходима мобилизация педагогических усилий по реализации системной педагогической поддержки курсантов. Особую важность это приобретает в период адаптации курсантов к образовательному процессу.

Таким образом, ориентируясь на **критерий «Систематическое функционирование педагогического сопровождения курсантов в адаптационный период в ОО МВД России»** на этапе проведенного констатирующего эксперимента, мы выявили: в МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя и его Рязанском филиале реализуется *удовлетворительный (средний) уровень* педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу.

Данный вывод повлиял на коррекцию подхода к организации опытно-экспериментальной работы: акцент был поставлен на реализацию педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу *оптимизирующего* характера. На **опытно-экспериментальном этапе** исследования была реализована специальная программа (локального уровня) педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу, которая придала системный характер функционированию педагогического сопровождения.

Критерий «Скорость протекания адаптации курсантов к образовательному процессу в условиях специального педагогического сопровождения»

Изучение скорости протекания адаптации курсантов к образовательному процессу в условиях педагогического сопровождения *мероприятийного характера* сначала отслеживалась на базе КГ в течение учебного года (2014–2015). Статистика показала, что в конце 1-го семестра курсанты транслируют низший порог удовлетворительного (среднего) уровня адаптации – μ 55 %; в конце 2-го семестра – его средний порог – μ 65 % (табл. 2.12, рис. 2.7).

Таблица 2.12

Динамика адаптации курсантов к образовательному процессу в условиях мероприятийного педагогического сопровождения

Контрольная группа	
Период наблюдения	Уровни педагогической адаптации, %
Начало учебного года (1 курс)	$\mu - 55$ У(С)
Конец учебного года (1 курс)	$\mu - 65$ У(С)

Условные обозначения: О(В) – оптимальный (высокий); У(С) – удовлетворительный (средний); Н(Н) – неудовлетворительный (низкий).

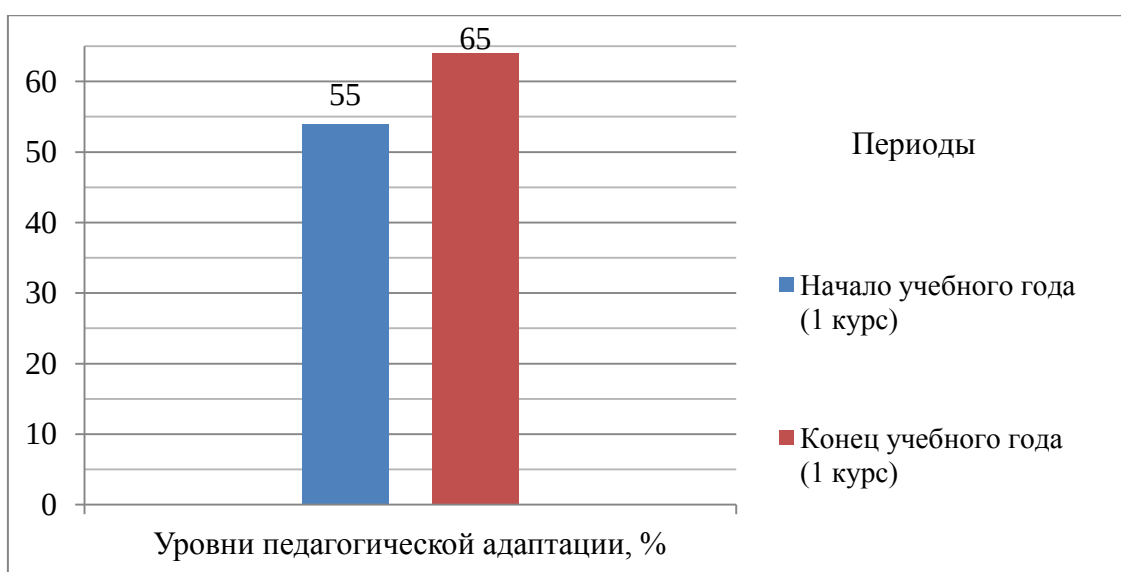


Рис. 2.7. Диаграмма динамики адаптации курсантов к образовательному процессу в условиях мероприятийного педагогического сопровождения

Обращаясь к показателям ЭГ, мы зафиксировали, что локальная реализация системного педагогического сопровождения курсантов в период их адаптации к образовательному процессу в значительной степени меняет ситуацию.

Благодаря использованию в рамках учебной дисциплины системы педагогического сопровождения курсантов в период их адаптации к образовательному процессу возможности оказания им активной помощи в освоении адаптационного дидактического модуля, в преодолении адаптационных барьеров, к концу 1-го семестра были получены достаточно высокие показатели адаптации курсантов – низший порог высокого уровня (табл. 2.13, рис. 2.8).

Таблица 2.13

**Динамика адаптации курсантов ЭГ к образовательному процессу
в условиях системного педагогического сопровождения**

Экспериментальная группа	
Период наблюдения	Уровни педагогической адаптации, %
Начало учебного года (1 курс)	$\mu - 52,5$ У(С)
Конец учебного года (1 курс)	$\mu - 77,5$ О(В)

Условные обозначения: О(В) – оптимальный (высокий); У(С) – удовлетворительный (средний); Н(Н) – неудовлетворительный (низкий).

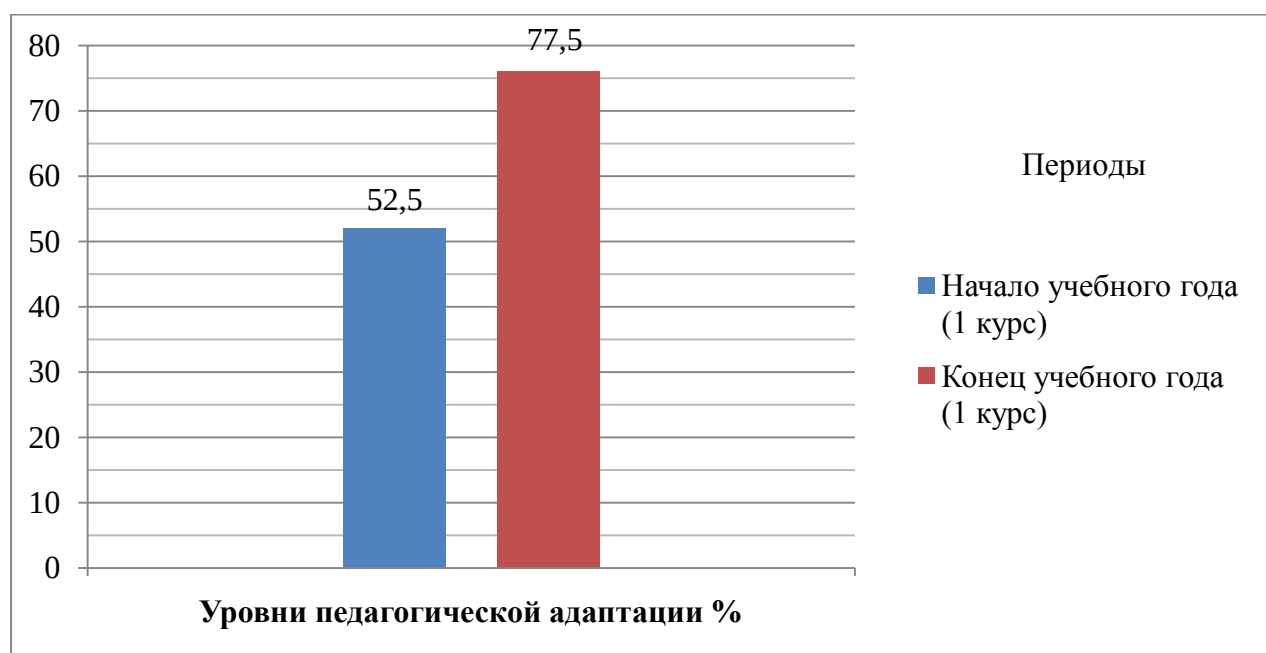


Рис. 2.8. Диаграмма адаптации курсантов экспериментальной группы

Критерий «Качество ведущих видов деятельности курсантов в период адаптации к образовательному процессу»

Изучение исследуемой проблемы выявило скрытое противоречие по данному критерию: внешние показатели ведущих направлений деятельности курсантов (служебной, учебной, воспитательной, квази-профессиональной) – отметки, отсутствие служебных взысканий, успешные первичные пробы – демонстрируют благополучную адаптационную картину, как и результаты психологической диагностики. В действительности *проблема педагогических взаимоотношений курсанта* как субъекта учебно-воспитательного процесса во многом является для него одновременно как нерешенной, так и недостаточно осознанной (на что указывают ответы на некоторые вопросы анкеты);

недостаточная сформированность многих учебных умений и навыков часто ориентирует курсанта на формальное выполнение учебных заданий, когда он может получить положительные отметки («4» или «5»), не изменив при этом ситуацию собственного развития. В связи с этим отмечается необходимость совершенствования диагностического инструментария изучаемого направления. В целом мы опираемся на усредненный показатель условной успешности курсантов во всех обозначенных видах деятельности.

Критерий «Удовлетворенность курсантов/педагогического коллектива педагогическим сопровождением адаптации курсантов к образовательному процессу»

В данном, экспериментальном, случае лицами, которые проводили исследовательскую работу, стали представители педагогической когорты. Нами был проведен самоанализ на предмет оценивания собственной деятельности по системному педагогическому сопровождению курсантов. На наш взгляд, процесс осуществленной деятельности дал весомый положительный результат как для курсантов, включенных в эксперимент, педагогического коллектива, так и персонально для личностного и профессионального роста.

Удовлетворенность курсантов педагогическим сопровождением адаптации к образовательному процессу фиксировалась ими в Карте субъективного оценивания адаптации к образовательному процессу (с курсантами КГ по ней не велась развивающая работа, она служила им только для фиксации необходимых показателей. Курсанты же ЭГ, как отмечалось ранее, работали по ней на уровне самоанализа, самовоспитания, проектирования адаптационного маршрута, а также стимулирующего материала).

Для оценивания курсантами их собственного отношения к педагогическому сопровождению адаптации к образовательному процессу были предложены три уровневые характеристики:

- отношение устойчиво позитивное;
- отношение зависит от ситуации;
- отношение индифферентное.

В итоге было выявлено, что в КГ к концу 1-го семестра у 60 % респондентов отмечалось индифферентное отношение к педагогическому сопровождению курсантов в период адаптации, у 30 % – зависимое от ситуации. К концу первого года обучения индифферентное отношение в группе изменилось в положительную сторону (уменьшилось с 60 % до 30 %).

Тогда как в ЭГ уже к концу первого семестра 80 % курсантов указали на устойчиво позитивное отношение к педагогическому сопровождению в период адаптации, 20 % подчеркнули, что это зависит от ситуации; индифферентное отношение курсантов не зафиксировано (табл. 2.14, рис. 2.9).

Таблица 2.14

Показатели отношения курсантов к педагогическому сопровождению их адаптации к образовательному процессу

Показатели отношения курсантов к педагогическому сопровождению	Группы испытуемых			
	Экспериментальная группа, %		Контрольная группа, %	
	Первый семестр	Второй семестр	Первый семестр	Второй семестр
Устойчиво позитивное	80	85	10	20
Зависит от ситуации	20	15	30	50
Индифферентное	-	-	60	30

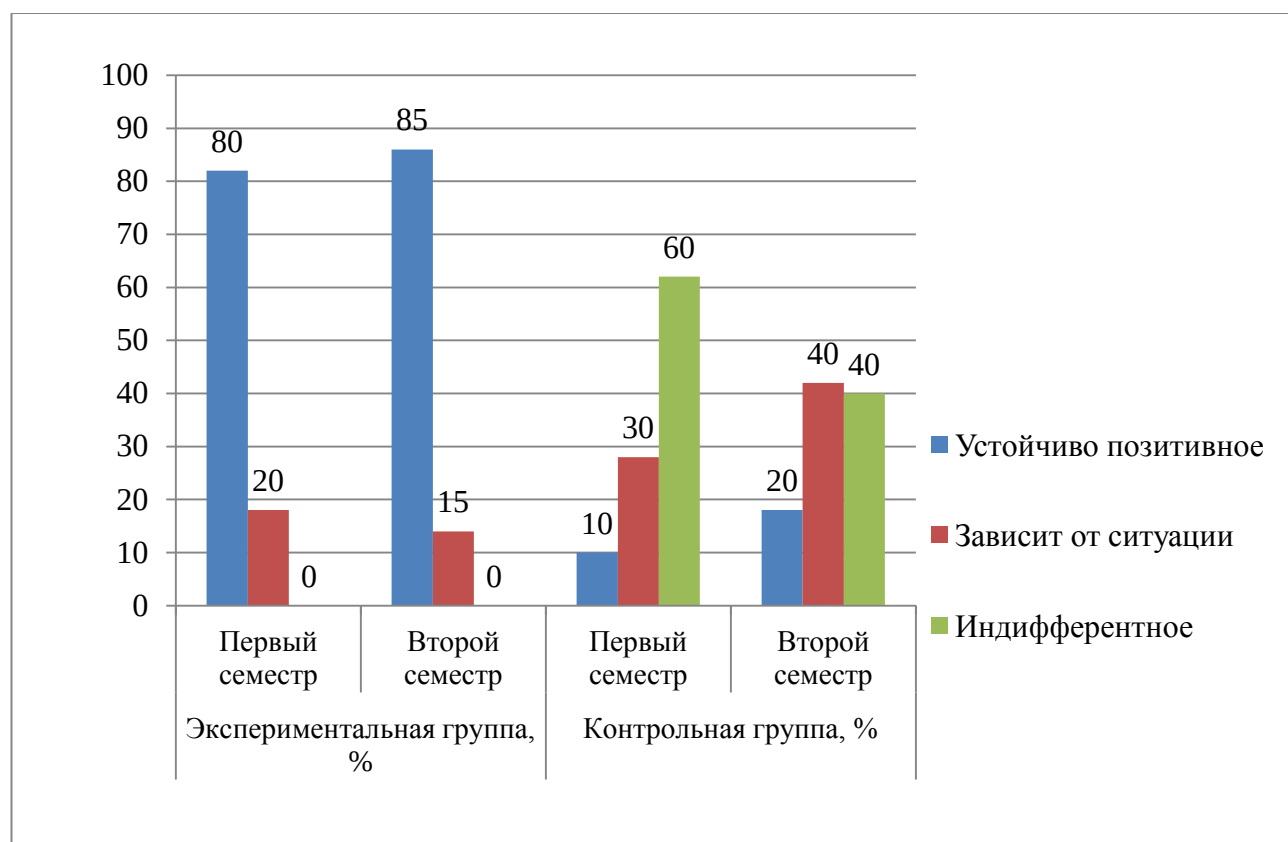


Рис. 2.9. Диаграмма изменения отношения курсантов к педагогическому сопровождению их адаптации к образовательному процессу

Сравнительный анализ полученных показателей отражен в таблице «Результаты эксперимента по проверке эффективности педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу» (табл. 2.15).

Опираясь на кумулятивно-аддитивную модель математической обработки полученных в ходе исследования результатов, используя индексный метод характеристики изучаемого процесса, мы получили следующие результаты: по всем критериям педагогического сопровождения курсантов-первокурсников в период форсированной адаптации (первый семестр обучения) к образовательному процессу в экспериментальной группе отмечаются значительные количественные приращения, отражающие повышение эффективности реализуемой педагогической деятельности. В контрольной группе такие показатели не достигнуты даже к концу первого года обучения, хотя положительная динамика присутствует (табл. 2.15).

Таблица 2.15

Результаты эксперимента по проверке эффективности педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу

Критерии	Уровень	До эксперимента		После эксперимента		Приращение	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1.	Оптимальный			3		+1	-
	Удовлетворительный	2	2		2		
2.	Оптимальный			3		+1	-
	Удовлетворительный	2	2		2		
3.	Оптимальный			2,5		+0,5	-
	Удовлетворительный	2	2		2		
4.	Оптимальный			3		+1	-
	Удовлетворительный	2	2		2		

Результаты формирующего эксперимента показали интенсивную положительную динамику курсантов ЭГ в области их адаптации к образовательному процессу в условиях системного педагогического сопровождения (локального уровня).

§ 2.4. Методические рекомендации по реализации концептуально-инструментальной модели

Как отмечалось в предыдущих параграфах, разработанная концептуально-инструментальная модель педагогического сопровождения курсантов образовательной организации высшего образования МВД России в период адаптации к образовательному процессу отражает систему взаимодействия всех компонент образовательной среды.

В данном параграфе представлены методические рекомендации по реализации концептуально-инструментальной модели педагогического сопровождения курсантов образовательной организации высшего образования МВД России в период адаптации к образовательному процессу локального характера, когда референтным лицом выступает преподаватель гуманитарных дисциплин, осваиваемых курсантами на 1-м курсе обучения.

Проведенная опытно-экспериментальная работа показала, что оптимальное количество курсантов для непосредственного эффективного педагогического сопровождения в период адаптации к образовательному процессу – 20–25 человек, что соответствует учебному взводу в системе высшего образования МВД России. Это так называемое локальное педагогическое сопровождение курсантов в период адаптации к образовательному процессу охватывает всю учебную группу, в которой, в силу необходимости, может быть выделена «группа риска». Динамика педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу показана на рис. 2.10.

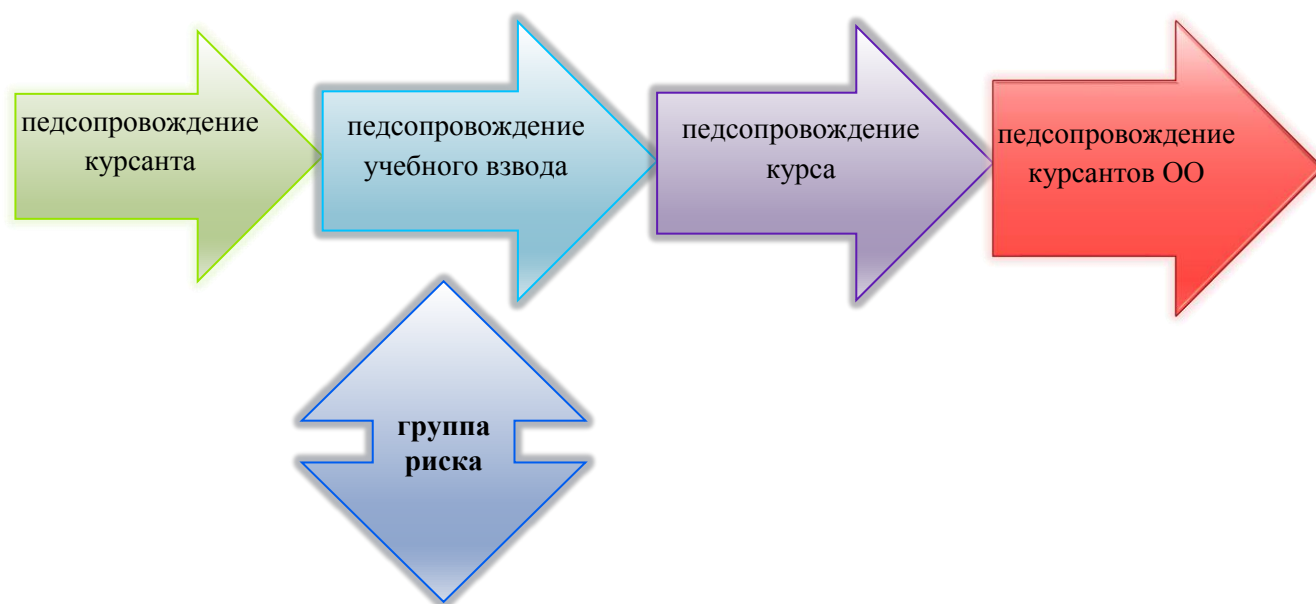


Рис. 2.10. Структурная схема динамики педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу

В идеале реализацию концептуально-инструментальной модели педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу необходимо осуществлять на двух взаимообусловленных уровнях:

- на глобальном, когда педагогическое сопровождение курсантов в период их адаптации к образовательному процессу понимается как подсистема педагогической системы ОО;
- на локальном, когда педагогическое сопровождение курсантов в период их адаптации к образовательному процессу понимается как адаптационная фасилитация референтного лица.

Графически данное взаимовлияние выглядит следующим образом (рис. 2.11).

Локальный уровень педагогического сопровождения курсантов сосредоточен на непосредственном взаимодействии референтного лица с курсантами, когда оказывается непосредственная помощь, поддержка личности в трудной жизненной ситуации, а также предполагает профессиональное обсуждение адаптационных проблем курсантов.



Рис. 2.11. Взаимовлияние уровней педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу

Наряду с этим нами определено: педагогическое сопровождение курсантов образовательных организаций высшего образования МВД России в период адаптации к образовательному процессу имеет свою классификацию. При ориентации на количественный состав курсантов выделяются индивидуальное и групповое педагогическое сопровождение; при ориентации на содержание запроса – педагогическое сопровождение учитывает сущность адаптационной проблемы курсантов (служебной, учебной, коммуникативной, профессионально-мотивационной, семейной и пр.), при определении необходимого времени – педагогическое сопровождение делится на ситуативное, разовое, цикличное и пролонгированное (табл. 2.16).

Таблица 2.16

**Классификация видов педагогического сопровождения
курсантов ОО МВД России в период адаптации
к образовательному процессу**

№ п/п	Виды педагогического сопровождения курсантов	Адаптационные проблемы курсантов	
1.	По количеству участников		
	Индивидуальное	Одной личности	
	Групповое	Нескольких курсантов	
		Всего учебного взвода	
2.	По содержанию запроса	Служебная проблема	
		Учебная проблема	
		Коммуникативная проблема в учебном взводе	
		Профессионально-мотивационная проблема	
		Семейная проблема	
		Иного рода проблемы	
3.	По времени педагогического взаимодействия		
	Ситуативное	Частная незначительная проблема	
	Разовое	Частная значительная, но быстро решаемая проблема	
	Цикличное	Частная значительная, не решаемая быстро проблема	Группа риска
	Пролонгированное	Устойчивая, значительная проблема, требующая длительного времени	

С опорой на данную классификацию разрабатываются методики педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу.

В данном параграфе представлены методические рекомендации по следующим направлениям:

- 1) педагогическое сопровождение курсантов, испытывающих коммуникативно-интерактивные проблемы в учебном взводе;
- 2) педагогическое сопровождение курсантов, испытывающих затруднения в учебной деятельности;
- 3) педагогическое сопровождение курсантов, переживающих семейные разногласия;
- 4) педагогическое сопровождение курсантов в конфликтной учебной группе.

Каждое из указанных направлений специальной методической работы предполагает, что курсантами освоен дидактический адаптационный модуль, однако их индивидуально-личностные проблемы требуют дополнительной работы (такие курсанты включаются в «группу риска»).

О. С. Газман рекомендовал в педагогическом сопровождении опираться на следующие этапы:

I этап (диагностический) – диагностика предполагаемой проблемы, установление контакта с обучающимся, вербализация постановки проблемы;

II этап (поисковый) – организация совместно с обучающимися поиска причин возникновения проблемы (трудности), взгляд на ситуацию со стороны (прием «глазами обучающегося»);

III этап (договорный) – проектирование действий педагога и обучающегося, налаживание договорных отношений и заключение договора в любой форме;

IV этап (деятельностный) – действует сам обучающийся и действует педагог (одобрение или коррекция действий обучающегося, стимулирование его инициативы и действий, координация деятельности специалистов в ОО и за ее пределами, безотлагательная помощь обучающемуся);

V этап (рефлексивный) – совместное обсуждение результатов, успехов и неудач предыдущих этапов деятельности [77; 78].

В практике педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу данные этапы являются базовыми, они могут расширяться, дополняться или уплотняться, сворачиваться, обретать цикличность и пр. – в зависимости от сущности конкретной адаптационной проблемы и динамики процесса.

**Педагогическое сопровождение курсантов,
испытывающих коммуникативно-интерактивные проблемы
в учебном взводе в период адаптации к образовательному процессу**

Программа дополнительной фасилитативной деятельности:

1. Индивидуальная беседа с курсантом (уточнение его точки зрения на проблему отчужденности от учебного взвода).
2. Беседа с курсантами учебного взвода (выяснение их точки зрения на проблему).
3. Коллективный поиск конструктивных решений проблемы, выбор конкретного пути деятельности (методы «мозгового штурма», коллективного проектирования).
4. Реализация проекта по решению адаптационной проблемы курсанта.
5. Подведение итогов, рефлексия, оценивание.
6. Рассмотрение и преодоление подобных рисков.

Пример из практики:

«Курсант NN после зачисления в Рязанский филиал Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя и принятия Присяги более месяца находился на лечении в больнице. За это время в учебном взводе закономерно образовались микрогруппы, сложились дружеские отношения между членами всего коллектива. По отношению к NN со стороны курсантов не проявлялись ни агрессия, ни пренебрежение – но не проявлялись и необходимое внимание, интерес как к новичку. В данных обстоятельствах курсант NN чувствовал себя все более отстраненным от учебного взвода, образовательного процесса в целом».

На данную проблему обратил внимание преподаватель гуманитарной дисциплины, проведя работу по Программе *дополнительной фасилитативной деятельности*, обсудив ее с курсовым офицером.

Педагогами и курсантами было решено провести плановый учебный практикум на уровне подготовки нескольких микрогрупп, в одну из которых был включен курсант NN. Преподаватель делегировал ему полномочия со-организатора учебно-творческой деятельности. Успешное выполнение поручения выявило интерес курсант NN к научно-исследовательской деятельности, на основе чего преподаватель включил его в группу курсантов, осуществляющих подготовку к предстоящей научно-практической конференции. Причем, ему была предложена не индивидуальная работа, а в паре с курсантом из его отделения.

В дальнейшем была проведена рефлексивная экспресс-беседа с учебным взводом на предмет удовлетворенности курсантами своими действиями по поддержке товарища, где курсанты проанализиро-

вали проблему, указали на положительный результат действий всего взвода. В свою очередь, курсант NN в индивидуальной беседе указал на то, что у него появились друзья, он изменил свое негативное мнение о сокурсниках.

Ситуация успеха, коллективная творческая деятельность, ободрение со стороны преподавателя, совместное построение перспектив повлияли на вывод курсанта NN из «группы риска» в области адаптации.

В свою очередь, педагогическими рисками в данной ситуации может стать формирование у курсанта NN несамостоятельности, потребительского отношения к окружающим или, напротив, развитие таких личностных характеристик, как высокомерие, чувство исключительности. Для профилактики данных педагогических рисков целесообразно снизить степень особого персонального внимания к данному курсанту, осуществляя в дальнейшем дискретное наблюдение, поддерживая в учебном взводе атмосферу дружелюбия, взаимопомощи.

Педагогическое сопровождение курсантов, испытывающих затруднения в учебной деятельности в период адаптации к образовательному процессу

Во время проведения учебных занятий, как правило, выявляются курсанты, испытывающие особые сложности в освоении отдельных учебных предметов или выполнении конкретных учебных операций. Для того чтобы оказать курсанту эффективную помощь в преодолении выявленных трудностей, важно в контексте демократического стиля взаимодействия с обучающимся конкретизировать учебную проблему и выстроить стратегию и тактику совместных действий.

Пример из практики:

«Курсант ХХ, будучи внимательным, заинтересованным слушателем лекций базовой учебной дисциплины, качественно выполняя все самостоятельные письменные задания, вместе с тем в течение первого месяца обучения получала неудовлетворительные отметки за экспресс-контрольные («терминологические диктанты»), не могла представить, несмотря на подготовку, качественный устный ответ: сбивалась, повторялась и т. п.».

Преподаватель обратила внимание на высокий уровень мотивации курсанта ХХ к учебной и профессиональной деятельности, интерес к учебной, научной информации, обсудила ведущие личностные качества обучающейся с курсовым офицером – ими оказались ответственность, исполнительность, дружелюбие, целеустремленность, психофизическая выносливость. Были уточнены психологические особенности

интеллектуальной сферы девушки: сниженные показатели оперативной и долговременной механической памяти сочетались с достаточным уровнем развития других познавательных процессов, устной речи.

Программа дополнительной фасилитативной деятельности:

1. Индивидуальная беседа с курсантом (На вопрос «Имеется ли желание усовершенствовать проблемную сферу учебной деятельности?» курсант дала положительный ответ).

2. Разработка преподавателем дополнительной индивидуальной программы совершенствования обучающейся актуальных психических функций и необходимых учебных навыков в рамках конкретной учебной дисциплины.

3. Обсуждение развивающей программы с курсантом ХХ, оформление учебных рекомендаций.

4. Устный договор с курсантом ХХ о системных заданиях, отчетах, контроле в рамках конкретной учебной дисциплины.

5. Выполнение курсантом ХХ намеченной программы.

6. Подведение итогов, рефлексия, оценивание.

7. Рассмотрение и преодоление возможных рисков.

Выдержки из развивающей программы:

1. Систематическое выполнение упражнений по развитию всех видов памяти.

Рекомендуемая литература: а) Т. Л. Зефилов, Н. И. Зиятдинова, А. М. Купцова. Физиологические основы памяти. Развитие памяти у детей и подростков. – Казань, КФУ, 2015. – 40 с.; б) О. Н. Якуничева, А. П. Прокофьева. Психология. Упражнения, развивающие память, внимание, мышление : учебное пособие. – М. : Лань, 2015. – 48 с.

2. Самостоятельная фиксация ежедневных достижений.

3. Периодический отчет преподавателю о выполнении упражнений.

4. Систематические отчеты преподавателю по освоению понятийного аппарата учебной дисциплины (во время плановых консультаций).

5. Подготовка к экспресс-контрольным («терминологическим диктантам») по специальной мнемической технологии.

6. Систематические выступления курсанта ХХ на семинарских и практических занятиях:

– 1 этап – с опорой на алгоритмическую карту ответа, подготовленную самой обучающейся;

– 2 этап – без опоры на алгоритмическую карту ответа.

Стимулом для отказа от опоры на алгоритмическую карту при ответе был договор о снижении отметки преподавателем на 1 балл (в случае использования алгоритмической карты).

Наряду с этим курсант ХХ была приглашена к участию в деятельности Научного кружка кафедры, выполняла в нем преимущественно организационные функции.

На занятиях учебному взводу, по договоренности с обучающейся, было озвучено содержание учебного эксперимента и предложено всем желающим, осознающим наличие у себя различных учебных проблем, включиться в подобную развивающую деятельность.

Подведение итогов данного вида педагогического сопровождения курсанта ХХ в период адаптации к образовательному процессу было осуществлено накануне экзамена, обучающаяся отметила позитивные качественные изменения в области всех изучаемых гуманитарных предметов, преподаватель подчеркнула значительные успехи подопечной на уровне отметок: двойки и тройки сменились к концу семестра на заслуженные четверки. Экзамен был сдан обучающейся на слабую «5» – преподаватель подчеркнула настойчивость, целеустремленность курсанта в достижении цели.

Курсанты учебного взвода, включившиеся в подобную развивающую деятельность (5 человек), повысили свою учебную компетентность, улучшив итоговые учебные показатели в среднем на 1 балл.

Педагогическими рисками в данном случае могут быть различные ситуации, зависящие от личностных особенностей курсантов (стеснение, высокомерие, манипулирование и пр.), что педагогам необходимо учитывать при планировании учебно-воспитательных мероприятий. В данном случае курсант ХХ проявила высокий уровень настойчивости, самокритичности, целеустремленности, что в процессе обучения и воспитания вывело ее на высокий уровень самообучения и самовоспитания.

Педагогическое сопровождение курсантов, переживающих семейные разногласия в период адаптации к образовательному процессу

Семейные проблемы, разногласия, с которыми сталкивались курсанты еще в школьные годы и которые нередко переживают в момент поступления в ОО МВД России, в адаптационный период, как показали наши наблюдения, являются самым травмирующим фактором становления личности.

Родительская семья для ребенка – это не только первичная социальная общность, где он постигает социальные отношения, но и важнейшая ценность общества, личности, которой свойственны, как подчеркивает К. А. Шнеевинд, психическая, духовная и эмоциональная

близость ее членов; закрытость, межличностная интимность; длительность отношений, ответственность друг за друга, обязанность друг перед другом [417; 418].

В связи с данными особенностями семьи юноши и девушки, в случае семейного неблагополучия, как правило, утаивают свои переживания, которые, в свою очередь, нередко девальвируют ценность их служебных, учебных достижений.

Стабилизация внутреннего мира курсанта, переживающего семейное неблагополучие, в период адаптации к образовательному процессу ОО, как показала наша практика, возможна. Для этого необходима реализация специальной программы.

Программа дополнительной фасилитативной педагогической деятельности:

1. Установление в учебном взводе искренних и доверительных отношений в первые два месяца обучения курсантов (главные методы – тренинги конструктивного общения, личностного роста; актуализация личностного педагогического опыта; написание эссе «Мое незабываемое детство», «Мой нравственный идеал» с публичной презентацией).

2. Актуализация позитивной роли семьи в жизни человека (рефлексивные компоненты гуманитарных учебных дисциплин, метод примера, личные воспоминания преподавателя, курсантов, обращение к произведениям литературы, кинематографа).

3. Выражение благодарности родителям, родственникам (рефлексивные компоненты гуманитарных учебных дисциплин, метод примера, личные воспоминания преподавателя, курсантов, обращение к произведениям литературы, кинематографа).

4. Выслушивание признаний курсантов о семейных проблемах (по их собственной инициативе) в атмосфере доверия, уважения, сопереживания (преподаватель – куратор благодарит за доверие, не детализируя содержание проблемы).

5. Индивидуальные беседы с курсантами, высказавшими переживания по поводу проблем в родительской семье.

6. Выражение курсантам со стороны преподавателя – куратора понимания и личной поддержки в связи с трудной жизненной ситуацией.

7. Содействие курсантам в преодолении чувства обиды на родителей.

8. Содействие курсантам в формировании положительного собственного образа, положительного образа своей будущей семьи.

9. Создание данным курсантам условий систематической эмоциональной поддержки.

Результаты педагогических наблюдений по итогам взаимодействия с курсантами, переживающими семейные разногласия: после признательных ситуаций и эмоциональной поддержки однокурсников, наставника данные курсанты стали эмоционально более открытыми и более активными на учебных занятиях (в период проведения эксперимента таких историй – развода родителей, предательства отца, пренебрежения со стороны матери – было 6–15% от общего числа респондентов).

Педагогические риски в данном случае связаны с недостаточной проработанностью внутреннего конфликта курсанта, потому за ними необходимо осуществлять дискретное наблюдение, обеспечивать возможность индивидуальных бесед, психологического консультирования.

Педагогическое сопровождение курсантов в конфликтной учебной группе в период адаптации к образовательному процессу

Учитывая в целом стихийный характер комплектации учебных групп, несмотря на реализуемый профессиональный отбор абитуриентов (при поступлении в ОО оцениваются преимущественно их личностные качества, а не потенциальная сбалансированность конкретной группы), курсовому офицеру, преподавателю-куратору в период адаптации курсантов к образовательному процессу необходимо апеллировать к проблематике сплочения учебного взвода как группы.

А. В. Петровский в работе «Психологическая теория коллектива» говорил о коллективе как группе, где межличностные отношения опосредствуются личностно значимым и общественно ценным содержанием групповой деятельности. Коллектив понимается как высший уровень развития социальной группы, т. е. интересы организации являются для членов группы преобладающими.

Несмотря на кардинальные политические изменения в нашей стране, в ведомственных ОО воспитательная работа строится с ориентацией на коллективистское самосознание, сбалансированное с личностно ориентированным и экзистенциальным аспектами, что необходимо курсантам в образовательном процессе и дальнейшей профессиональной деятельности.

Качественным показателем групповой сплоченности А. В. Петровский определил ценностно-ориентационное единство как интегральную характеристику системы внутригрупповых связей. Она показывает степень совпадения мнений, оценок, установок и позиций членов группы по отношению к объектам, наиболее значимым для осуществления целей деятельности группы и реализации в этой деятельности ее ценностных ориентаций.

Важно подчеркнуть, что высокая степень ценностно-ориентационного единства не создается в результате обычной коммуникативной практики группы – это следствие активной совместной групповой деятельности на основе общности ценностных ориентаций ее членов. Ценностно-ориентационное единство группы отражает близость оценок в нравственной и деловой сфере, в подходе к целям и задачам совместной деятельности, а не нивелирование личности в группе [271].

С учетом вышесказанного становится очевидной необходимость в адаптационный период становления учебной группы:

1. Выявить причины возникающих конфликтов, обсудив их с зачинщиками конфликтных ситуаций.

2. Посредством рефлексивных бесед, творческих проектов, тренингов конструктивного общения сформировать «единое ценностное поле учебной группы», которое будет соответствовать морально-нравственным требованиям ОО, отражая наряду с этим индивидуальные потребности курсантов, их персональные интересы, увлечения.

3. Использовать в учебно-воспитательном процессе тренинговые, игровые ситуации, способствующие взаимопониманию, конструктивному взаимодействию курсантов на фоне эмоционально-рационального сближения.

4. Актуализировать в учебных дисциплинах гуманитарной направленности осмысление, обсуждение примеров из художественной литературы, кинематографа, демонстрирующих ситуации взаимовыручки, поддержки сотрудников ОВД, военнослужащих, раскрывающих положительную роль коллективистских, дружеских отношений в жизни человека.

5. Обсуждать результаты культурных, спортивных мероприятий, где курсанты выступали как команда, содружество.

Следует заметить, что профилактику и коррекцию конфликтных ситуаций в учебном взводе необходимо осуществлять не только специалистам Управления по работе с личным составом, отделов воспитательной и психологической работы ОО, но и непосредственно курсовым офицерам, преподавателям-кураторам, преподавателям гуманитарных дисциплин (в связи с чем необходима дополнительная профессиональная подготовка).

Пример из практики:

В начале взаимодействия с экспериментальной группой в рамках данного исследования преподавателями фиксировались факты насмешек одних курсантов над другими – было очевидно, что за этим

скрывается не только недостаточный уровень общей культуры некоторых курсантов (как юношей, так и девушек), но и агрессия, некоторое пренебрежение к сокурсникам. В связи с этим преподаватель как референтное лицо попросил объяснить причину поведения, порождающего конфликты подобного рода. После занятия эти курсанты были приглашены на беседу, где шел разговор не только о соблюдении правил культуры поведения, но и об уважительном отношении к людям в целом.

Через некоторое время на практическом занятии была создана упражненческая ситуация, в которой курсанты выражали свое отношение к конкретной учебной проблеме – преподаватель наблюдал за группой, уточняя: способна ли она к внимательному, безоценочному слушанию окружающих. Вновь несколько курсантов (уже в меньшем количестве) проявили пренебрежительное отношение к однокурсникам (насмешничали, бросали негрубые, но неуважительные реплики). Преподаватель, помимо индивидуальной беседы, обсудил проблему с курсовым офицером и преподавателем-куратором. Так, при повышенном внешнем внимании и контроле, в учебной группе, наряду с проведением разнообразных познавательных, творческих мероприятий, осуществлялась коррекция конфликтных отношений. В качестве корригирующих средств использовались групповые формы деятельности курсантов, ознакомление с произведениями искусства, рефлексивные беседы. Эффективной стала и педагогическая работа по «Карте наблюдений за взводом в период его адаптации к образовательному процессу» (приложение 2).

Риски педагогического характера в данном контексте связаны с формальным контролем со стороны профессорско-преподавательского состава и руководящего состава учебно-строевых подразделений, непосредственно взаимодействующих с курсантами, превалированием директивного подхода к курсантам в ущерб демократическому. В связи с этим особую важность приобретают коллективные формы взаимодействия курсовых офицеров и преподавателей, консилиумы, педагогические дискуссии. Важным дополнением становятся консультации референтных лиц с психологами ОО, использование в педагогической практике интерактивных игр, упражнений (Н. В. Самоукина, К. Фопель, Й. Шерер и др.) [416; 420].

Выводы

Проведение педагогического эксперимента по апробации концептуально-инструментальной модели педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу показало значимость исследуемой проблемы как для системы высшего образования силовых структур в частности, так и для отечественной системы образования в целом.

Организация и методика проведения опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности данной модели были обусловлены академическими требованиями, предъявляемыми к подобного рода деятельности. Вместе с тем нами была предпринята попытка субстанциализации педагогического эксперимента, абстрагируясь от традиционного использования в подобного рода исследованиях психологических тестов, обеспечение его подлинно педагогическим измерительным инструментарием. Для сохранения логики педагогического эксперимента была разработана схема экспериментального педагогического процесса, в которой показано: в педагогическом эксперименте исследуется педагогический процесс, различные его аспекты; в нашем случае – это феномен педагогического сопровождения, который является независимой переменной ($St(r)$), влияющей на образовательный процесс, адаптацию к нему курсантов (специфичную деятельность – D). Важно было установить функциональную зависимость между зависимой и независимой переменными, что выражается в функции $D=f(St(r))$,

Для выявления эффективности концептуально-инструментальной модели была разработана *система критериев*, позволяющих судить об эффективности педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя и его Рязанского филиала. *Критерии педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу:*

1. Систематическое функционирование педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу.
2. Скорость протекания адаптации курсантов к образовательному процессу в условиях специального педагогического сопровождения.
3. Качество ведущих видов деятельности курсантов в период адаптации к образовательному процессу в условиях педагогического сопровождения.

4. Удовлетворенность курсантов/педагогического коллектива педагогическим сопровождением адаптации курсантов к образовательному процессу.

Уровнями реализации педагогического сопровождения курсантов в адаптационный период в ОО МВД России определены: 1) оптимальный (высокий); 2) удовлетворительный (средний); 3) неудовлетворительный (низкий, крайне низкий). По каждому из четырех критериев представлены их уровневые характеристики с ориентацией на базовые виды деятельности образовательного процесса (служебную, учебную, воспитательную, квазипрофессиональную), реализуемого в МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя и его Рязанском филиале.

Выявлено, что актуальными методами изучения эффективности разработанной концептуально-инструментальной модели являются теоретические методы (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, конкретизация, систематизация, обобщение, формализация, моделирование, индукция и дедукция) и эмпирические (метод наблюдения, реализующий двойственную природу:

- 1) направлен на самого педагога – самонаблюдение;
- 2) направлен на курсанта и/или учебный взвод (исследовательская беседа; анкетирование; изучение продуктов деятельности курсантов; изучение документов; педагогический консилиум).

Результаты деятельности педагога на основе данных методов необходимо фиксировать в «Адаптационной карте взвода», что позволяет анализировать динамику адаптации курсантов к образовательному процессу и, при необходимости, оказывать им своевременную поддержку и помощь. В частности, зафиксировано: наибольшие проблемы курсанты массово испытывают в адаптации к учебной деятельности (в связи с недостаточной сформированностью актуальных учебных ЗУН и компетенций, особенно в речевой деятельности).

Констатирующий этап экспериментальной деятельности обеспечил возможность зафиксировать реальный уровень педагогического сопровождения курсантов МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя и его Рязанского филиала: он оказался не низким, как показано в многочисленных современных исследованиях по изучаемой проблематике, а средним (по нашей классификации – удовлетворительным). Очевидно, что это обусловлено масштабным мероприятием педагогическим сопровождением курсантов ОО в адаптационный период.

В условиях третьего, опытно-экспериментального, этапа исследования была реализована Программа педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу (Ее этапы:

I. Педагогическая помощь курсантам в освоении адаптационного дидактического модуля.

II. Педагогическая помощь курсантам в реализации адаптационного дидактического модуля в различных видах деятельности образовательного процесса.

III. Системное педагогическое сопровождение курсантов в реализации адаптационного дидактического модуля в различных видах деятельности образовательного процесса (на основе «Адаптационной карты учебного взвода»).

Были апробированы актуальные формы и методы педагогического сопровождения курсантов; так, выявлено: для эффективной адаптации курсантов к образовательному процессу целесообразно двигаться от групповой – через индивидуальную – к массовой форме педагогической работы. Методы педагогической деятельности следует актуализировать не только с учетом общих направлений деятельности курсантов (служебного, учебного, воспитательного, квазипрофессионального), но и более частных: коммуникативно-речевого, организаторско-практического и управленческого, интеллектуального (аналитического, мнемического, прогностического и пр.), педагогического, спортивно-физического, креативного, рефлексивно-прогностического (экзистенциального), технического (компьютерного и др.).

Для сбалансирования противоречивых тенденций в реализуемом образовательном процессе ведомственной ООВО в кластере «служебная деятельность – личностно ориентированное образование» следует согласовывать два типа обучения, подготовки обучающихся: репродуктивного и продуктивного; опираться (особенно на начальном этапе обучения) на положения концепции поэтапного формирования умственных действий. Большое значение для интенсивной адаптации курсантов имеют интерактивные (имитационные и неимитационные), проблемные методы обучения, опора на техники алгоритмизации деятельности, ведения портфолио по учебной дисциплине. Более тонкими методами влияния на курсантов стали те, которые непосредственно направлены на различные сферы личности (эмоционально-волевою, потребностно-мотивационную и пр.).

Была подтверждена важность идеи тринитарного подхода к образованию, благодаря чему для уравнивания возникающих у курсантов в процессе адаптации противоречий актуализируются принципы, методы, формы экзистенциальной педагогики. Наряду с этим эффективными оказались такие педагогические схемы-конструкты,

как «Этапы освоения указанных видов деятельности в период адаптации курсантов к образовательному процессу», «Структура занятия, мероприятия адаптационного характера», а также различного содержания контрольно-аналитические карты («Карта самонаблюдения педагога», «Карта наблюдений за курсантами», «Карта педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу» и пр.).

Благодаря всестороннему изучению актуальных методов, форм педагогического сопровождения курсантов был проведен синтез педагогических средств с этапами адаптации курсантов к образовательному процессу, что нашло свое отражение в таблицах «Актуальные методы и формы педагогического сопровождения адаптации курсантов на различных этапах адаптационного процесса», «Поэтапная актуализация методов и форм педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу».

Статистические данные обработки результатов исследования наглядно продемонстрировали прямую зависимость специально организованного педагогического сопровождения курсантов и их адаптации к образовательному процессу. Это подтвердило предположение о том, что чем более систематизированным, масштабным, научно обоснованным, целенаправленным и творческим будет педагогическое сопровождение курсантов, тем более интенсивным и одновременно эффективным будет процесс их адаптации к образовательному процессу.

В качестве методических рекомендаций по реализации концептуально-инструментальной модели педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу референтным лицам-кураторам предлагается опираться на следующую структурную схему деятельности: «педсопровождение курсанта → педсопровождение взвода → педсопровождение курса → педсопровождение курсантов ОО» с обязательным выделением группы риска, нуждающейся в дополнительной педагогической работе, для чего разрабатываются специальные программы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу остается весьма острой, в том числе, по причине слабой субстанциализации самого направления – педагогической адаптации. Изучив научную литературу, проанализировав и обобщив собственный эмпирический опыт, мы унифицировали понятийный аппарат исследования.

В процессе адаптации курсантов к образовательному процессу было выделено два этапа: предадаптационный (подготовительный) и адаптационный, включающий когнитивный (ознакомительный), ингрессивный (первичного взаимодействия), интеграционный (сотруднический) этапы. Полагаем, что благодаря данной двухступенчатости адаптации, когда учебный год накануне поступления в ОО МВД России становится для будущего курсанта периодом не только сбора необходимых документов, но и углубленного осмысления предстоящего выбора профессии, конкретизации условий обучения, интеграции первокурсника с требованиями и традициями нового образовательного процесса, адаптация может стать (при определенных условиях) более интенсивной. Такой формат адаптации курсантов к образовательному процессу определен как «форсированная адаптация».

Выявлено, что межнаучный подход к изучению адаптации в области педагогики значительно обогащает ее теорию и практику; вместе с тем продуктивно выделение видов адаптации, в том числе, и педагогической. Педагогическая адаптация дает возможность центрации педагогического сообщества на адаптационном механизме как фундаментальной основе целостного педагогического процесса, педагогического взаимодействия, стабилизируя гуманистические отношения в педагогическом пространстве и содействуя современному юношеству в преодолении экзистенциальных рисков постиндустриального общества, в формировании устойчивого интереса к выбранной профессии, собственному будущему.

Исследование подтвердило целесообразность анализа процесса адаптации курсантов к образовательному процессу на уровне ведущих видов деятельности: служебной, учебной, воспитательной, квазипрофессиональной, базирующихся на имманентно присутствующей во всех видах деятельности курсантов адаптации социально-психологического характера.

Изучение проблемы педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу показало, что она

находится на начальном этапе развития. На уровне теории, как подтверждают изыскания, ее следует осмыслять в контексте гуманистической педагогической парадигмы, опираясь в методологическом плане на философские позиции исторического материализма, экзистенциализма, светского гуманизма; на общенаучном уровне – руководствуясь системным подходом; на конкретно-научном – ориентируясь на концептуальные основы интегратизма, синтезирующего системно-деятельностный, личностно ориентированный, культурологический, компетентностный, контекстный, средовой, экзистенциальный подходы.

Важнейшими адаптирующими факторами в ОО МВД России определены такие виды деятельности курсантов в образовательном процессе, как диалог, рефлексия, коллективная творческая деятельность, построение жизненных перспектив, интересные события, а дезадаптирующими – формальное отношение окружающих, недостаточный уровень учебной готовности.

В МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя и его Рязанском филиале в настоящее время официально отсутствует система педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу. Наряду с этим в данных ОО выстроена система мероприятий общеуниверситетского, факультетского, курсового уровней, благоприятно сказывающихся на адаптации курсантов. Данный уровень можно охарактеризовать как *мероприятийный*.

Педагогическое сопровождение курсантов в период адаптации к образовательному процессу такого уровня обеспечивает стабильность образовательного процесса, однако ведущие направления деятельности, в которые включены курсанты, недостаточно сопряжены между собой. Нередки случаи несогласованности служебной и учебно-воспитательной деятельности курсантов, в учебном процессе проблемы адаптации первокурсников учитываются эпизодически, высока зависимость результатов адаптации от особенностей личности преподавателя. Взаимоотношения между курсантами и преподавателями, курсовыми офицерами стабильны, однако возможны риски конфликтов в силу субъективных факторов. Адаптационные показатели официально не фиксируются и не отслеживаются.

Для конструирования и апробации концептуально-инструментальной модели оптимизации педагогического сопровождения курсантов ОО МВД России в период адаптации к образовательному процессу

определены ее компоненты: теоретический и эмпирический модули, включающие системы субмодулей.

Программа реализации модели педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу апробирована в локальном формате; этапы ее реализации: 1. Педагогическая помощь курсантам в освоении адаптационного дидактического модуля. 2. Педагогическая помощь курсантам в реализации адаптационного дидактического модуля в различных видах деятельности образовательного процесса (благодаря чему осваивается адаптационная компетенция, выстраивается индивидуальный адаптационный маршрут курсанта). 3. Системное педагогическое сопровождение курсантов в реализации адаптационного дидактического модуля в различных видах деятельности образовательного процесса. Результат: реализация курсантами устойчивого адаптивного поведения, готовность к актуальным видам деятельности (служебной, учебной, воспитательной, квазипрофессиональной).

Проведенный педагогический эксперимент доказал эффективность разработанной модели, обеспечивающей форсированную адаптацию курсантов (1-й семестр); определенные критерии, уровневые показатели изучаемого процесса позволили объективно оценить динамику педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу. Разработанный педагогический инструментарий намеренно был абстрагирован от психологических тестов для сохранения автономии педагогики, в него вошли включенное и невключенное наблюдение, опрос, анкетирование, исследовательская беседа, работа по «Линии жизни» и другие методики.

Методические рекомендации, разработанные для профессорско-преподавательского состава, руководящего состава учебно-строевых подразделений и курсантов, апробированы авторами и доказали свою эффективность. В них подчеркивается необходимость решения адаптационных задач на первичном (работа с учебным взводом) и вторичном (индивидуально-групповая работа с курсантами) уровнях.

Перспективы дальнейшей разработки темы видятся в совершенствовании диагностического инструментария, реализации концептуально-инструментальной модели в более широком формате.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдулаева П. З. Реализация междисциплинарной технологии в формировании информационной культуры юристов в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2005. – 164 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М. : Наука, 1991. – 229 с.
3. Айрапетова В. А. Педагогическое сопровождение духовного становления старшеклассников в процессе их приобщения к русской художественной культуре : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2005. – 241 с.
4. Айрапетян С. Вопрос становления понятия «адаптация» как общенаучной категории в философской литературе // Вестник общественных наук. – 1984. – № 12. – 253 с.
5. Акмеология : учебник / под общ. ред. Деркача А. А. – М. : РАГС, 2002. – 650 с.
6. Аксенова П. Ю. Психолого-педагогическая модель формирования адаптации курсантов к учебно-воспитательному процессу (на примере образовательных учреждений ФСИН России) : дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2011. – 254 с.
7. Акулова Л. Н., Лобачев В. В., Бугаков А. И. Адаптация студентов факультета физической культуры к условиям обучения в высшей школе // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2008. – № 5 (39). – С. 7–11.
8. Алекберова И. Э. Интегративный подход в образовании как одна из основных составляющих развития личности // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2013. – № 13. – Режим доступа URL: http://sociosphere.com/publication/conference/2013/178/integrativnyj_pod_hod_v_obrazovanii_kak_odna_iz_osnovnyh_sostavlyayuwih_razvitiya_lic_hnosti (дата обращения: 15.01.2017).
9. Александрова Е. А. Система педагогического сопровождения индивидуальной образовательной траектории // «Продуктивное образование»: проекты в продуктивном образовании : альманах. – М. : Экшэн, 2005. – С. 40–44.
10. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тюмень, 2006. – 42 с.
11. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение профессиональной и допрофессиональной частей образования. Образователь-

ная модель «школа-вуз»: проблемы и перспективы» : сборник научных статей. – Вып. 2. – Саратов : Изд-во пед. общ-ва России, 2005. – С. 60–67.

12. Алёхин И. А., Анашкин О. А. и др. Военная педагогика : учебник. – М. : Главное управление воспитательной работы вооруженных сил Российской Федерации, 2008. – 320 с.

13. Алешина Э. С. Реализация модульно-компетентного подхода в профессиональном образовании // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 8. – С. 30–31.

14. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск : Университет – школе, 1990. – 560 с.

15. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: Избранные психологические труды / под ред. А. А. Бодалёва. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; – Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 432 с.

16. Андреева А. Д. Диагностика эмоционального отношения к учению в среднем и старшем школьном возрасте // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных диагностических методик. – М., 1988. – С. 129–146.

17. Андриади И. П. Основы педагогического мастерства. – М. : Академия, 1999. – 156 с.

18. Андросова О. А. Основные тенденции развития перспективной системы образования в вузах МВД России // Вестник Воронежского института МВД России. – 2007. – № 4. – С. 84–87.

19. Андрущенко Т. Ю. Моделирование биографии – «Альбом моей жизни» в консультировании старшеклассников // Семейная психология и семейная терапия. – 1998. – № 4. – С. 55–64.

20. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного общества // Новые ценности образования: Забота. Поддержка. Консультирование. – М. : Инноватор, 1996. – С. 78.

21. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен : монография. – Волгоград : Изд-во ВолГМУ, 2006. – 237 с.

22. Асеев В. Г. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие. – М. : «РАГС», 2010. – 258 с.

23. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

24. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании : монография. – СПб. : Питер, 2002. – 180 с.

25. Байкова Л. А. Гуманизация педагогической системы образовательного учреждения: теория и опыт : монография. – Рязань : РГПУ, 2000. – 248 с.

26. Байкова Л. А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения : монография. – Рязань : РГПУ имени С.А. Есенина, 2004. – 288 с.

27. Байкова Л. А. Социальное здоровье детей и молодежи: методология, теория, практика : монография. – Рязань : РГУ имени С.А. Есенина, 2011. – 228 с.

28. Баканова А. А. Экзистенциальный аспект преодоления кризисных ситуаций в юношеском возрасте // Безопасность жизнедеятельности – профессия XXI века: проблемы становления и перспективы развития : сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции. – СПб., 2002. – С. 82–84.

29. Бакшеева Э. П. Педагогическая поддержка самоактуализации студентов в педвузе : дис. ... канд. пед. наук. – Сургут, 2002. – 246 с.

30. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 17–24.

31. Бандура А. Теория социального научения / пер. с англ. А. Грузберга. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.

32. Барабанщиков А. В., Муцынов С. С. Педагогическая культура офицера. Серия: В помощь молодому офицеру. – М. : Воениздат, 1985. – 159 с.

33. Баркалов С. Н., Герасимов И. В. Физическая подготовка курсантов организаций МВД России: состояние, проблемы и пути совершенствования // Общество и право. – 2014. – № 4 (50). – С. 299–304.

34. Бауэр Е. А. Научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации подростков-мигрантов : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Н.Новгород, 2012. – 59 с.

35. Башкова С. А. Развитие профильно-специализированных компетенций студентов профессионально-педагогического вуза : автореф. дис.... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2016. – 24 с.

36. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. – Екатеринбург, 1994. – 152 с.

37. Белл Д., Иноземцев В. Л. Эпоха разобщенности: Размышления о мире XXI века. – М. : Центр исследований постиндустриального общества, 2007. – 304 с.

38. Бендлер Р., Гриндер Д. Из лягушек в принцы: нейролингвистическое программирование / ред. С. Андреас; пер. с англ. Л. Миникес. – Воронеж : НПО «Модек», 1994. – 239 с.

39. Бердяев Н. А. Проблема человека // О человеке, его свободе и духовности: избранные труды / ред. сост. Л. И. Новикова, И. Н. Сиземская. – М. : Флинта, 1999. – 312 с.

40. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л. : Наука, 1988. – 267 с.

41. Берулава М. Н. Теоретические основы интеграции образования. – М. : Совершенство, 1998. – 192 с.

42. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XXI век. – М., 1991. – 413 с.

43. Бим-Бад Б. М. Антропологическое основание теории и практики современного образования: очерк проблем и методов их решения. – М. : Изд-во Рос. открыт. ун-та, 1994. – 35 с.

44. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология. – М. : УРАО, 2003. – 205 с.

45. Битянова М. Р. Проблема саморазвития личности в психологии: Аналитический обзор. – М. : Флинта, 1998. – 48 с.

46. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М. : Генезис, 2000. – 298 с.

47. Богатырев А. И., Устинова И. М. Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность // Уральский технический институт связи и информатики ГОУ ВПО «Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики». – Екатеринбург. – Режим доступа: URL: <http://www.rusnauka.com> (дата обращения: 02.01.2015).

48. Богуславский М. В., Корнетов Г. Б. О педагогических парадигмах // Магистр i: Независимый психолог. – 1992. – № 5. – С. 15–21.

49. Богуславский М. В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX в. – Режим доступа: URL: <http://portalus.ru/-04.10.2007> (дата обращения: 02.01.2014).

50. Божинская Т. Л. Педагогический потенциал российской региональной культуры в контексте социально-философских исследований. – Режим доступа: URL: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2010/2/filosofiya/bojinskaya.pdf (дата обращения: 01.02.2017).

51. Болдырев Н. И., Гончаров Н. К., Есипов Б. П., Королев Ф. Ф. Педагогика : учебное пособие. – М. : Просвещение, 1968. – 528 с.

52. Большунова Н. Я., Кононова Т. А. Специфика военного характера // Сибирский психологический журнал. – 2014. – № 3. – С. 144–150.

53. Бондарев В. П. Выбор профессии – из опыта работы центра профориентации молодежи Ленинградского района Москвы. – М. : Педагогика, 1989. – 128 с.

54. Бондарев В. П. Технология педагогического сопровождения учащихся в образовательном процессе // Интернет-журнал «Эйдос». – 2001. – 19 мая. – Режим доступа: URL: <http://www.eidos.ru/journal/2001/0519-02.htm> (дата обращения: 13.07.2015).

55. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания // Научно-теоретический журнал «Педагогика». – 2001. – № 1. – С. 17–24.

56. Белозерцев Е. П., Стояновская И. Б. Культурно-образовательная среда как философско-педагогический феномен : материалы Международной научно-практической конференции 9–11 января 2003 г. «Средовой подход в образовании». Ч. II. – Н.Новгород : НФ УРАО, 2003.

57. Борытко Н. М. Диагностическая деятельность педагога : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : Академия, 2006. – 288 с.

58. Браун Т. П. Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2007. – 179 с.

59. Булгаков А. В., Чайка В. Г. Социально-психологическая помощь офицерам в ходе структурных преобразований Вооруженных Сил России : учебное пособие / под общ. ред. В. П. Каширина. – М. : ВУ, 2001. – 130 с.

60. Бурлакова И. И. Качество образования и его оценка в системе высшего образования: теория и методология : монография. – М. : РосНОУ, 2013. – 112 с.

61. Васильева О. С., Радишевская Я. Б. Влияние агрессивности курсантов на уровень их социально-психологической адаптации // Вопросы психологии. – 2005. – № 1. – С. 29–37.

62. Василюк Ф. Е. Проблема критической ситуации // Психология экстремальных ситуаций : хрестоматия / сост. Тарас А. Е., Сельченко К. В. – Минск : Харвест, 1999. – С. 39–59.

63. Введение в психологию / под общ. ред. А. В. Петровского. – М., 1996. – 496 с.

64. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М. : Высшая школа, 1991. – 353 с.

65. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. – М. : Логос, 2009. – 336 с.

66. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : методологический семинар «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М : Минобрнауки

России, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 85 с.

67. Верещагин В. Ю. Философские аспекты проблемы биологической адаптации человека : дис. ... канд. философ. наук. – Ленинград, 1984. – 196 с.

68. Видгоф В. М. Онтология междисциплинарного подхода и гуманистический принцип эстетико-ориентированной педагогики // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2008. – № 3 (4). – С. 61–64.

69. Воскобитова Л. А. Практические навыки юриста и проблемы обучения им : материалы тренинга по интерактивным методикам. – М., 2005. – С. 16–19.

70. Воскрекасенко О. А., Бучнева О. А. // Высшее образование в России. – 2013. – № 7. – С. 136–140.

71. Вульфов Б. З. Рефлексия: учить, управляя // Мир образования. – 1997. – № 1. – С. 63–64.

72. Выбор молодежью жизненного пути: опыт межрегиональных социологических исследований / Е. М. Бабосов, М. Х. Титма, Т. И. Адуло и др. / под ред. Е. М. Бабосова, М. Х. Титмы. – М. : Наука и техника, 1988. – 158 с.

73. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М. : Смысл; Эксмо, 2003. – 1136 с.

74. Вяткин Б. А., Силина Е. А. О вкладе В. С. Мерлина в развитие отечественной психологической науки // Вестник Пермского государственного педагогического университета. Серия: Психология. – 1998. – № 1. – С. 60–68.

75. Газман О. С. Обоснование новых целей и задач воспитания в условиях перестройки общеобразовательной школы // Опыт разработки концепций воспитания. – Ростов н/Д : РОИУУ, 1993. – Ч. 1. – С. 43–63.

76. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. – М., 1996. – Вып. 6. – С. 10–37.

77. Газман О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 4.

78. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М., 1995. – Вып. 3. – С. 58–64.

79. Голицына И. А. Социально-педагогическая поддержка будущих офицеров как целевая функция преподавателя военного вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2006. – 25 с.

80. Гальперин П. Я. Основные результаты исследования по проблеме «формирование умственных действий и понятий» : доклад ... д-ра пед. наук. – М. : Изд-во МГУ, 1965. – 51 с.

81. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В двух томах. – М. : «Мысль», 1971. – Т. 1. – 672 с.

82. Гершельман Ф. К. Воспитание будущих офицеров // Военный сборник. – 1914. – № 12. – С. 27–42.

83. Гершунский Б. С. Философия образования : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М. : Флинта, 1998. – 428 с.

84. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика : учебное пособие. – М. : Флинта: Наука, 2003. – 768 с.

85. Голобородько С. А. Совершенствование профессиональной адаптации курсантов ввузов внутренних войск МВД России : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1998. – 226 с.

86. Грибов В. Н. Адаптация молодежи малого сибирского города к условиям обучения в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 1999. – 23 с.

87. Григорович Л. А., Марцинковская Т. Д. Педагогика и психология : учебное пособие. – М. : Гардарики, 2003. – 480 с.

88. Гришанов Л. К., Цуркан В. Д. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. – Кишинев, 1990 – С. 29–41.

89. Гриценко Л. И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход : учебное пособие для вузов. – М. : Академия, 2005. – 235 с.

90. Грозная Т. А. Кризисные ситуации жизнедеятельности курсантов образовательных учреждений МВД России в проективных методиках // Вопросы психологии экстремальных ситуаций. – 2011. – № 2. – С. 20–27.

91. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального образования / под ред. В. Л. Матросова. – М. : Прометей, 1999. – 116 с.

92. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. – М. : Логос, 2003. – 248 с.

93. Гутман Е. В. Социально-педагогическое сопровождение профессионального становления специалиста в негосударственном вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2013. – 36 с.

94. Давыдов В. П., Сальников В. П., Слепов В. Я. Педагогика высшей школы МВД России : учебник / под общ. ред. В. П. Сальникова. – СПб. : Фонд поддержки науки и образования в области правоохранительной деятельности «Университет», 2003. – 306 с.

95. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования : монография. – Ростов на/Д, 2000. – 440 с.

96. Двучичанская Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование. – 2011. – №4. – Режим доступа: URL: <http://technomag.edu.ru>. (дата обращения: 27.11.2014).

97. Морозов А. В. Деловая психология : курс лекций; учебник для высших и средних специальных учебных заведений. – СПб. : Союз, 2000. – 576 с.

98. Дёмочкин С. В. Социально-педагогическое сопровождение профессионального становления курсантов высших военных учебных заведений // Ярославский педагогический вестник. Серия «Гуманитарные науки». – 2009. – № 1. – С. 87–89. – Режим доступа: URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2009_1 g (дата обращения: 27.11.2014).

99. Дзугкоева М. Г. Психические новообразования студенческого возраста : автореф. дис.... канд. психол. наук. – М. : 1999. – 24 с.

100. Дмитриев М. Ю. Педагогическое сопровождение как элемент педагогического процесса // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2010. – № 3. – С. 180–183.

101. Дмитриев И. Н. Педагогическая поддержка развития творческого подхода курсантов военных институтов внутренних войск МВД России к решению тактических задач : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2015. – 190 с.

102. Драгомиров М. И. Избранные труды «Вопросы воспитания и обучения войск». – М., 1956. – 614 с.

103. Дубровина И. В. Психологическая готовность к личностному самоопределению – основное новообразование ранней юности // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М., 2001. – С. 229–232.

104. Дугинец, В. М. Профессионально-педагогическая адаптация студентов младших курсов педагогических вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1988. – 26 с.

105. Дудина М. Н. Развитие гуманистической педагогики в проблемном пространстве экзистенциализма // Известия Уральского государственного университета. – 2009. – № 1/2 (962). – С. 21–30.

106. Дуранов И. М. К вопросу о взаимосвязи воспитания гражданственности и патриотизма // Вестник ОГУ. – 2002. – № 1. – С. 55–58.
107. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия. – Минск : Хелтон, 1998. – 399 с.
108. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / составл., пер. с франц., коммент., послесловие А. Б. Гофмана. – М. : Канон, 1995. – 1234 с.
109. Екимов И. А. Особенности деятельности преподавательского состава при обучении курсантов в вузах внутренних войск МВД России : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2014. – 177 с.
110. Еробкин Р. П. Подготовка курсантов в инновационной образовательной среде вуза МВД России : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н.Новгород, 2015. – 26 с.
111. Ерофеева В. А. Общие основы педагогики: конспект лекций. – М. : Высшее образование, 2006. – 250 с.
112. Ерохина Е. Л. Академическая культура субъектов исследовательского обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2015. – 47 с.
113. Ерошенков Н. В. Профессионально-нравственная подготовка курсантов в образовательной среде вуза МВД России : дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2014. – 243 с.
114. Жамкочьян М. С. Социально-психологическая типология мотивации студентов // Психологические проблемы трудовой подготовки учащихся. Психология и высшая школа: тез. докл. к съезду Общества психологов СССР. – М., 1989. – С. 112–113.
115. Жегульская Ю. В. Социально-педагогическая адаптация студентов вуза культуры и искусств средствами культурно-досуговой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2014. – 23 с.
116. Железнякова О. М., Петриева Л. И. Тринитарный подход к выбору методов обучения // Мир образования – образование в мире. – 2013. – № 4. – С. 146–153.
117. Железнякова О. М. Дополнительность как инновационный подход к классификации и выбору методов обучения // Инновации в образовании. – 2006. – № 4. – С. 46–54.
118. Жигалова Е. А. Адаптация курсантов к служебной и учебной деятельности высших учебных заведений МВД России // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. – 2014. – № 4 (71). – С. 42–47.
119. Жукова О. Г. Развитие студента как человека культуры в условиях поликультурного воспитания в техническом вузе : дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2009. – 249 с.

120. Журавлева Н. А. Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 1. – С. 35–43.

121. Завьялова Е. К. Социально-психологическая адаптация женщин в современных условиях (профессионально-личностный аспект) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1998. – 38 с.

122. Зайцев Н. Н. Педагогическое сопровождение развития управленческой компетентности командиров подразделений курсантов вузов внутренних войск МВД России : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2014. – 23 с.

123. Захарова Н. С. Субъектно-личностные аспекты адаптации одаренных студентов к обучению в высшей школе : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2016. – 175 с.

124. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М., 2005.

125. Земцова Е. М. Адаптация курсантов к обучению в военном вузе средствами пропедевтического курса физики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2004. – 21 с.

126. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М. : Логос, 1999. – 384 с.

127. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14–20.

128. Ивашко Н. Н. Адаптация курсантов к образовательной среде вуза ФСИН России : дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2009. – 196 с.

129. Ильенков Э. В. Философия и культура. – М. : Политиздат, 1991. – 464 с.

130. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.

131. Ильинский И. М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория. – М. : Голос, 2001. – 696 с.

132. Ионин Л. Г. Культурный шок: конфликт этнических стереотипов // Психология национальной нетерпимости : хрестоматия / сост. Ю. В. Чернявская. – Минск, 1998. – С. 104–114.

133. Исакова Е. К., Лазаренко Д. В. К определению понятия «педагогическое сопровождение». – Режим доступа: URL: <http://rusnauka.com> 9_NND_2012/Pedagogica...105510.doc.htm (дата обращения: 21.03.2015).

134. Гудвин Дж. Исследование в психологии: методы и планирование. – СПб. : Питер, 2004. – 558 с.

135. Каган М. С. Философия культуры. – СПб., 1996. – 415 с.
136. Казакова Е. И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1995. – 34 с.
137. Калаков Н. И. Концепция комплексного прогнозирования в стратегии развития образования в России: в 5 т. – Ульяновск : УлГУ, 2006. – Т. 5.
138. Какалина Е. В. Формирование воспитательного пространства в системе открытого образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2011. – 29 с.
139. Капица С. И. Формирование механизмов социальной адаптации трудоспособного населения к изменениям современного российского рынка труда : монография. – СПб. : Изд-во СЗТУ, 2009.
140. Карако П. С. Философский словарь. – Режим доступа: URL: <http://vslovar.ru/slovo/filosofskii-slovar/adaptatzija> (дата обращения: 21.03.2015).
141. Карпов В. В., Катханов М. Н. Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе. – М.; СПб. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. – 141 с.
142. Кассина Р. А. Инновационная среда образовательного учреждения как средство профессионального развития учителя : дис. ... канд. пед. наук. – Н.Новгород, 2006. – 196 с.
143. Кежов А. А. Социально-педагогическое сопровождение формирования карьерной компетентности будущих сотрудников органов внутренних дел : дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2015. – 150 с.
144. Кечкин Ю. В. Профессионально-мотивационная адаптация курсантов в военном вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2016. – 26 с.
145. Кикоть В. Я., Якунин В. А. Педагогика и психология высшего образования: учебник. – СПб. : Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, 1996. – 318 с.
146. Кисенова Р. Х. К проблеме исследования факторов адаптации личности // Актуальные проблемы психологии личности : сборник статей по материалам I международной научно-практической конференции. – Новосибирск : СибАК, 2009. – Режим доступа: URL: <https://sibac.info/conf/psych/i/35201> (дата обращения: 10.12.2016).
147. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. – М. : Наука, 1988. – 192 с.

148. Козлова О. Н. Культурология в вузе // Социально-политический журнал. – 1996. – № 2. – С. 66–82.

149. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.

150. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 288 с.

151. Колесникова М. Л. Педагогическое проектирование : учебное пособие для высших учебных заведений / под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2005. – 288 с.

152. Колпакова А. Н. Профилактика зависимого поведения в системе психолого-педагогического сопровождения самоактуализации личности. – Великий Новгород : НовГУ, 2015. – 166 с.

153. Коляда Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение как условие успешной адаптации первокурсника к образовательному процессу в вузе // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – 2013. – № 3 (7). – С. 137–142.

154. Кон И. С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности : учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.

155. Коновалова М. Д. Экспериментальная психология : конспект лекций. – М. : Высшее образование, 2009. – 180 с.

156. Концепция общего среднего образования (проект) // ВНИК «Школа». – М., 1988.

157. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. (распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р (ред. от 10.02.2017) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года») // СПС «КонсультантПлюс».

158. Корепанова Е. В. Психологическое сопровождение адаптации первокурсников в диаде «преподаватель-студент» : дис. ... канд. психол. наук. – Тамбов, 2003. – 239 с.

159. Котькова Г. Е. Модель-система комплексного сопровождения // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 15. – С. 165–175.

160. Кочин А. А., Ефремов О. Ю., Осипов Д. Л. Инновационные подходы к образованию в вузах силовых ведомств // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2013. – № 1 (57). – С. 165–169.

161. Краевский В. В. Образование в судьбе современной России (круглый стол) // Педагогика. – 2008. – № 1. – С. 4–5.
162. Краевский В. В. Воспитание или образование // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 3
163. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
164. Кречмер Э. Медицинская психология / пер. с нем. Э. Кречмер; послесл. Вал. А. Лукова. – СПб. : Союз, 1998. – 460 с.
165. Кriuлина, А. А. Эргодизайн образовательного пространства (размышления психолога). – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 192 с.
166. Крылова Е. М. Совершенствование методики начальной профессиональной подготовки курсантов вузов МВД России : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 160 с.
167. Кузнецов А. Ф. Применение метода учебных проектов для формирования физической культуры личности у курсантов образовательных учреждений МВД России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2010. – № 4. – С. 202–209.
168. Кузнецов Д. А. Педагогическое сопровождение курсантов военных вузов как условие повышения мотивации к профессиональной деятельности офицеров : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2009. – 170 с.
169. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л. : ЛГУ, 1970. – 114 с.
170. Кукушин В. С. Педагогические технологии. – Ростов н/Д, 2008. – С. 121–132.
171. Кун Т. Структура научных революций / пер. с англ. Т. Кун. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.
172. Куртынов И. Е. Вопросы организации работы научного кружка курсантов и слушателей // Совершенствование высшего юридического образования: новые цели, стандарты, технологии. – Волгоград, 2009. – С. 116–119.
173. Курышев В. М. Формирование профессиональной устойчивости будущих специалистов по социальной работе с осужденными средствами интерактивных технологий : дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2015. – 201 с.
174. Лагереv В. В. Содержание процесса адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе : материалы научно-методической конференции. – Брянск, 1990. – С. 7–8.

175. Лагерев В. В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: обзорная информация НИИВО. – 1991. – Вып. 3. – С. 2–4.

176. Лазарева Л. П. Педагогический процесс как система условий саморазвития жизнеустойчивости студентов : учебное пособие. – Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2001. – 87 с.

177. Ларионова С. А. Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика : монография. – Белгород, 2002. – 200 с.

178. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Смысл, Академия, 2005. – 391 с.

179. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. – М. : Смысл, 1997. – 64 с.

180. Леухин О. Н. Процесс адаптации курсантов к военно-профессиональной деятельности в системе «военный вуз – войска» : дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2006. – 220 с.

181. Лизунова Л. Р., Тверская О. Н. Применение технологии портфолио в системе высшего профессионального образования // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2014. – № 2-1. – С. 171–176.

182. Липский И. А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания : сборник научных трудов / под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. – Волгоград, 2004. – С. 280–287.

183. Лопатин Е. А. Педагогические аспекты самоактуализации студентов в вузе : дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2009. – 222 с.

184. Луков Вал. А. Теории молодежи: Междисциплинарный анализ : монография. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2012. – 528 с.

185. Любимова Г. Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов // Вестник Московского государственного университета. Серия 14. Психология. – 2000. – № 1. – С. 48–56.

186. Майоров А. Н., Сахарчук Л. Б., Сотов А. В. Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении. – М.; СПб., 1992. – 192 с.

187. Макарова М. Н. Абитуриенты в условиях применения ЕГЭ. – Режим доступа: URL: <http://www.isras.ru/files/File/Socis/2011-2/Makarova.pdf> (дата обращения: 15.12.2014).

188. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.

189. Малышев А. В. Научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения процесса развития культуры личности подростка в современном информационном пространстве : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Н.Новгород, 2013. – 59 с.

190. Мамардашвили М. К. Категория социального бытия и метод его анализа в экзистенциализме Сартра // Современный экзистенциализм. – М. : Мысль, 1966. – С. 149–204.

191. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. – М.; Н. Новгород : изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.

192. Мануйлов Ю. С., Шек Г. Г. Опыт освоения средового подхода в образовании : учебно-методическое пособие. – М.; Н.Новгород : РАСТР-НН, 2008. – 219 с.

193. Маргиева Д. А. Социально-педагогическая адаптация студентов младших курсов к учебно-воспитательному процессу в вузе : дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2010. – 188 с.

194. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука. Логико-методологический анализ. – М. : Мысль, 1983. – 284 с.

195. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. / Теория личности в западноевропейской и американской психологии. – Самара : Издательский Дом Бахрах, 1996. – С. 409–449.

196. Матюшкина М. Д. Оценка инновационного потенциала образовательного учреждения // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 8 (161). – С. 21–26.

197. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М. : Педагогика, 1975. – С. 246–258.

198. Медведев В. И. Адаптация человека : монография. – СПб. : Ин-т мозга человека РАН, 2003. – 551 с.

199. Медведев В. И. О проблеме адаптации // Компоненты адаптационного процесса. – Л., 1984. – С. 3–16.

200. Мельникова Н. Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности : учебное пособие. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 57 с.

201. Микешина Л. А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования : учебное пособие. – М. : Прогресс-Традиция, 2005. – 464 с.

202. Милославова И. А. Структура социальной адаптации // Герценовские чтения. Философия и социальная психология. – Л. : ЛГПУ, 1976. – С. 109–114.

203. Митрахович В. А. Потенциал как педагогическая категория // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 9. – С. 16–20.

204. Мищенко А. С., Набиуллин Л. Г. Инновационный потенциал педагогов как фактор развития смыслового содержания их деятельности. – СПб. : Учреждение РАО ИПО, 2011. – 125 с.

205. Молоствов А. Н. Психолого-педагогическое сопровождение формирования толерантного поведения курсантов образовательных организаций МВД России : дис.... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2015. – 164 с.

206. Монахов В. М. Педагогическое проектирование – современный инструмент дидактических исследований // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 75–89.

207. Морев Д. Г. Методика боевой подготовки курсантов вузов МВД России в условиях ограниченного пространства : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 24 с.

208. Мороз А. Г. К вопросу о дидактической адаптации первокурсников вуза / В кн.: Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента. – Ереван, 1973. – С. 104–111.

209. Морозов А. В. Проблемы социально-психологической адаптации. – Режим доступа: URL: <http://www.bestreferat.ru/referat-283.html> (дата обращения: 29.07.2015).

210. Морозов А. В. Деловая психология. Курс лекций : учебник для высших и средних специальных учебных заведений. – СПб. : Союз, 2000.

211. Мощенко А. В. Психологические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса в суворовских военных училищах : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1998. – 52 с.

212. Мудрик А. В. Соотношение категории общения с другими педагогическими категориями / сборник : психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудиса. – М. : НИИОП АПН СССР, 1980. – 37–52 с.

213. Мудрик А. В. Социальная педагогика. – М. : Академия, 2000. – 200 с.

214. Мудрик А. В. Социализация человека : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : Академия, 2004. – 304 с.

215. Мэй Р. Р. Искусство психологического консультирования. – М. : Астрель Пресс, 2008. – 224 с.
216. Мясищев В. Н. Психология отношений. – М.-Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.
217. Началджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности. – Ереван : ЭПО, 1988. – 262 с.
218. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (утв. Постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751/) // СПС «КонсультантПлюс».
219. Немов Р. С., Алтунина И. Р. Социальная психология. – СПб. : Питер, 2009. – 208 с.
220. Никандров В. В. Наблюдение и эксперимент в психологии. – СПб. : Речь, 2003. – 480 с.
221. Николаева М. А. Интегративный подход к профессиональной подготовке будущих специалистов по рекламе : практико-ориентированная монография. – Екатеринбург, 2014. – 249 с.
222. Николаева М. А. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования // Вестник образования. – 2003. – № 18. – С. 53–66.
223. Образ жизни современного студента: социол. исследование / отв. ред. В. Т. Лисовский. – Л., 1981. – 206 с.
224. Овчинникова Г. Г. Социально-психологическая адаптация как фактор становления Я-концепции подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997. – 25 с.
225. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М. : Оникс, Мир и Образование, 2007. – 1200 с.
226. Осипова Л. Я. Философско-педагогические основы прогнозирования социальной эффективности образования : дис. ... д-ра пед. наук. – Ульяновск, 2009. – 650 с.
227. Оспенников С. В. Психолого-педагогическое сопровождение личностного роста курсантов военно-образовательного учреждения внутренних войск МВД России : дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2016. – 175 с.
228. Отраднова А. С. Адаптация курсантов образовательных организаций МВД России к учебно-профессиональной деятельности: педагогическое сопровождение // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 5 (135). – С. 184–189.

229. Официальный сайт Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя. – Режим доступа: URL: <https://мосу.мвд.рф>.

230. Официальный сайт Рязанского филиала Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя. – Режим доступа: URL: <https://рф.мосу.мвд.рф>.

231. Официальный сайт Краснодарского университета МВД России. – Режим доступа: URL: <https://крду.мвд.рф>.

232. Официальный сайт Крымского филиала Краснодарского университета МВД России. – Режим доступа: URL: <https://кф.крду.мвд.рф>.

233. Официальный сайт Санкт-Петербургского университета МВД России. – Режим доступа: URL: <https://университет.мвд.рф>.

234. Панарин А. С. Стратегическая нестабильность XXI века. – М., 2002. – № 4–12.

235. Панарин А. С. Глобальное политическое прогнозирование в условиях стратегической нестабильности. – М. : УРСС, 1999. – 272 с.

236. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения / под ред. Т. С. Паниной. – М. : Академия, 2007. – 176 с.

237. Пахальян В. Э. Групповой психологический тренинг : учебное пособие. – СПб. : Питер, 2006. – 224 с.

238. Пашута В. Л., Курьянович Е. Н. // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2014. – № 2 (108). – С. 136–140.

239. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учебник для вузов / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. – М. : Академия, 2001. – 512 с.

240. Педагогика : учебник / Л. П. Крившенко и др.; под ред. Л. П. Крившенко. – М. : ТК Велби, Проспект, 2008. – 432 с.

241. Педагогика : учебник для студентов педагогических учебных заведений / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : 2-е Педагогическое общество России, 2002. – 608 с.

242. Педагогика и психология высшей школы / отв. ред. С. И. Самыгин. – Ростов н/Д, 1998. – С. 287.

243. Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой – М. : Академия, 2006. – 240 с.

244. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

245. Петровичев В. М. Современное студенчество: проблемы социокультурной самоидентификации // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2012. – № 1-1. – С. 52–60.

246. Петрова А. С., Шелепова М. А. Нравственно-этическое воспитание сотрудников правоохранительных органов : учебное пособие. – Тюмень : Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, 2011. – 93 с.

247. Психологическая теория коллектива / А. В. Петровский – М. : Педагогика, 1979. – 240 с.

248. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М. : Политиздат, 1982. – 253 с.

249. Петровский А. В. Индивид и его потребность быть личностью // Вопросы философии. – 2005. – № 3. – С. 119–128.

250. Петровский А. В. Психология неадаптированной личности : учебно-методическое пособие. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 144 с.

251. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / пер. с франц. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.

252. Пилипчевская Н. В. Тьюторское сопровождение адаптации студентов к учебно-воспитательному процессу педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2010. – 213 с.

253. Пихенько И. Н. Педагогическая адаптация первоклассников к обучению в школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2003. – 23 с.

254. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М., 1986. – 256 с.

255. Платонов Ю. П. Основы социальной психологии. – СПб. : Речь, 2004. – 620 с.

256. Подласый И. П. Педагогика : в 3-х кн. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 575 с.

257. Поздняков О. Г. Роль творчества в воспитании человека // Актуальные проблемы теории и практики воспитания личного состава внутренних войск МВД России : сборник статей военно-научной конференции факультета внутренних войск / под общ. ред. А. В. Деникина, Е. И. Федака. – М. : Лаборатория «ОП», 2014. – С. 123–127.

258. Покровский Н. Е. Побочный продукт глобализации: университеты перед лицом радикальных изменений // Общественные науки и современность. – 2005. – № 4. – С. 148–154.

259. Поляков С. Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. – М. : Педагогический поиск, 2007. – 176 с.

260. Полянский М. С. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения воинской деятельности : дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2001. – 347 с.

261. Пономарев П. А. Основы психологии и педагогики. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 444 с.

262. Попков В. А., Коржуев А. В. Теория и практика высшего профессионального образования : учебное пособие для системы дополнительного педагогического образования. – М. : Академический Проект, 2004. – 432 с.

263. Попова Н. Е., Лобут А. А. К вопросу о инновационной деятельности как основе качественного развития образовательного учреждения // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 9. – С. 23–27.

264. Правила приема в федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.Я. Кикотя» в 2016 году (утв. приказом МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя от 27.01.2016 № 64). – Режим доступа: URL: http://пф.мосу.мвд.пф/upload/site118/document_file/PRAVILA_PRIEMA_2016_v_redakcii_prikaza_388.pdf (дата обращения: 10.09.2016).

265. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Речь, 2003 – 448 с.

266. Приказ МВД России от 11 февраля 2010 г. № 80 «О морально-психологическом обеспечении оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел Российской Федерации» // СПС «КонсультантПлюс».

267. Приказ МВД России от 24 декабря 2008 г. № 1138 «Об утверждении Кодекса профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации» // Российская газета. – 2008. – 26 дек.

268. Прикладная юридическая педагогика в органах внутренних дел : учебник для курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России юридического профиля / под ред. В. Я. Кикотя, А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТА-ДАНА, 2015. – 512 с.

269. Профессиональная этика и служебный этикет : учебник для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Юриспруденция», «Правоохранительная деятельность» / [В. Я. Кикоть и др.]; под ред. В. Я. Кикотя. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 559 с.

270. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 1990. – 494 с.

271. Психологическая теория коллектива / А. В. Петровский. – М. : Педагогика, 1979. – 240 с.

272. Психологическая энциклопедия. – Режим доступа: URL: <http://www.enc-dic.com> (дата обращения: 11.09.2014).

273. Пушкарева Т. В. К вопросу о психолого-педагогической поддержке // Проблемы педагогического образования. – 2007. – Спец. вып. – С. 12–14.

274. Пушкарева Т. В. Проблемы адаптации в образовательной среде вуза // Проблемы педагогического образования. – 2008. – Вып. 30. – С. 15–17.

275. Пушкарева Т. В. Рефлексия как процесс анализа личной профессиональной подготовленности студентов к профессиональной деятельности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2011. – № 4 – С. 70–73.

276. Рабазанов С. И. Формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности у студентов вузов МВД России : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 27 с.

277. Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Исследование проблем высшего педагогического образования как путь совершенствования многоуровневой подготовки специалиста в сфере образования : коллективная монография. – СПб. : Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – Вып. VII. – С. 7–17.

278. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2008. – 479 с.

279. Реан А. А. К проблеме социальной адаптации личности // Вестник СПбГУ. – 1995. – Вып. 3. – № 20. – С. 74–79.

280. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. – СПб. : Питер, 2000. – 416 с.

281. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Организация воспитательного процесса в школе : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.

282. Рожков М. И. Экзистенциальный подход к организации воспитательного процесса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2005. – № 1. – С. 112–116.

283. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. К. Р. Роджерс; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

284. Родонова С. Ю. Педагогические условия социальной адаптации иностранных студентов-стажеров к обучению на гуманитарном факультете российского вуза : дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2002. – 156 с.

285. Романюк О. Н. Развитие нравственно-эстетической культуры курсантов вузов МВД России в условиях досуговой деятельности : дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2012. – 186 с.

286. Россия: риски и опасности «переходного» общества / под ред. О. Н. Яницкого. – М., 1998. – 237 с.

287. Ростовцева М. В., Машанов А. А. Естественно-научные, психологические и философские аспекты адаптации человека // Вестник КРАСГАУ. – 2013. – № 6. – С. 247–254.

288. Рубин Б. С., Колесников Ю. А. Студент глазами социолога. – Ростов-н/Д, 1968. – С. 105–108.

289. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – Изд. 2-е. (1946 г.). – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.

290. Рыбалкин Д. А. Формирование антикоррупционной позиции курсантов вузов МВД России средствами социально-культурной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2014. – 194 с.

291. Рычкова Г. Б. Готовы ли выпускники школы к продолжению образования? // Сов. педагогика. – 1990. – № 9. – С. 32–37.

292. Рябова М. Г., Отраднава А. С. Индивидуально-психологические особенности курсантов в процессе адаптации к образовательной среде вуза МВД России // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 6. – С. 206–210.

293. Салахутдинова Е. С. Педагогическое сопровождение адаптации студентов в учебной группе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2014. – 36 с.

294. Сапожникова Т. Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Кострома, 2010. – 46 с.

295. Сартр Ж. П. Экзистенциализм – это гуманизм. – М., 1988. 210. – С. 319–345.

296. Свинаярева О. В. Интерпретация понятия «педагогическое сопровождение» в современной науке // Инновации в науке : сборник статей по материалам XL международной научно-практической конференции № 12 (37). – Новосибирск : СибАК, 2014.

297. Свинаярева О. В., Ульянова И. В. Особенности педагогического сопровождения обучающихся в контексте различных педагогических подходов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – Режим доступа: URL: <http://www.science-education.ru/127-20857>.

298. Свинаярева О. В., Ульянова И. В. Реализация метода примера в период адаптации обучающихся к образовательному процессу //

Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – Режим доступа: URL: <http://www.science-education.ru/127-21375>.

299. Свинарева О. В. Научная разработанность темы «Педагогическое сопровождение курсантов ведомственных образовательных организаций в период адаптации к образовательному процессу» // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – Режим доступа: URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24448>.

300. Свиридов Н. А. Социальная адаптация личности в коллективе // Социологические исследования. – 1980. – № 3. – С. 51.

301. Селье Г. Стресс без дистресса. – М. : Прогресс, 1982. – 125 с.

302. Селигман М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь = Learned Optimism. How to Change Your Mind and Your Life. – М. : Альпина Паблишер, 2013. – 338 с.

303. Сергеева О. А. Система педагогического сопровождения развития эмоционально-чувственной сферы старшеклассников : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2013. – 320 с.

304. Сердюк Н. В. Экзистенциальная педагогика и воспитание в органах внутренних дел // Труды Академии управления МВД России. – 2008. – № 2. – С. 91–95.

305. Сердюк Н. В. Педагогика понимания в органах внутренних дел : учебное пособие. – М. : Академия управления МВД России, 2013. – 74 с.

306. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технология. – Волгоград : Перемена, 1994. – 150 с.

307. Сечкина И. В., Сечкин Г. И. Адаптация как метод педагогической технологии синтеза знаний // Омский научный вестник «Социально-экономические и общественные науки» – 2015. – № 2 (136). – С. 122–123.

308. Сиволапов А. В. Модернизация воспитательных концепций: закономерности и противоречия // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 57–64.

309. Сидоров С. В. Инновации в сельской школе: теория и практика управления : монография. – Шадринск : Изд-во ПО «Исеть», 2006. – 266 с.

310. Сидорова М. В. Социально-педагогические условия адаптации слушателей младших курсов к обучению в высшем учебном заведении МВД России : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 1998. – 23 с.

311. Сильченкова С. В. Формы и направления педагогического сопровождения // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10. – Режим доступа: URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827> (дата обращения: 19.11.2015).

312. Симаева И. Н. Психология адаптации личности к изменениям жизнедеятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2006. – 42 с.

313. Синельник М. В. Социально-педагогическая адаптация женщин-курсантов в военном вузе : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 215 с.

314. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.

315. Скорнякова А. Ю. Электронное портфолио в математической подготовке студентов педвуза // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 2. – Режим доступа: URL: <http://tomskoe-new.ucoz.ru>.

316. Сластенин В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России : В 2-х кн. / под общ. ред. И. А. Зимней. – М., 2001. – Кн. 1. – С. 232–243.

317. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

318. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

319. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

320. Смирнов А. А., Живаев Н. Г. Адаптация студентов и образ вуза : монография. – Ярославль : ЯрГУ, 2010. – 168 с.

321. Смирнов В. И. Общая педагогика : учебное пособие. – 2-е изд., перераб., испр. и доп. – М. : Логос, 2002. – 304 с.

322. Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога : учебное пособие / под ред. В. Э. Чудновского. – М. : ПИРАО, 2008. – 535 с.

323. Соколов В. С. Оценка качества подготовки специалистов в российской высшей школе // Педагогика. – 2006. – № 6. – С. 3–9.

324. Солдатова И. Ф. Психологическое обеспечение курсантов образовательных учреждений МВД России, нуждающихся в повышенном внимании психолога : дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2007. – 229 с.

325. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. – М., Политиздат, 1992. – 543 с.

326. Старжинский В. П. Методология и принципы моделирования саморазвивающегося интеллекта в генетической психологии Ж. Пиаже // Адукацыя і выхаванне. – 2014. – № 7. – С. 69–74.

327. Стёпин В. С. Теоретическое знание: Структура, историческая эволюция. – М., 2000. – 744 с.

328. Студент и образовательное пространство: мотивация и социал.-проф. ориентации / Н. Ю. Волова, А. В. Капцов, Л. В. Карпушина и др.; отв. ред. Л. Б. Четырова. – Самара, 2001. – 179 с.

329. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. – Режим доступа: URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/9130/> (дата обращения: 07.01.2015).

330. Струков А. Б. Педагогическое сопровождение адаптации курсантов к условиям обучения в высших военных учебных заведениях : дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2005. – 172 с.

331. Стрюкова Г. А. Гуманистический потенциал профессионально детерминированной воспитательной системы // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8-1. – С. 61–64.

332. Суханов А. А. Анализ понимания адаптации человека в отечественных психологических исследованиях // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 2. – С. 201–205.

333. Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. – Л. : ЛГУ, 1976. – 120 с.

334. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. – Избр. пед. соч. – В 3-х т. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 3. – С. 7–204.

335. Сухомлинский В. А. Письма к сыну. – М. : Просвещение, 1987. – 128 с.

336. Сычев А. В. Социально-педагогическая адаптация первокурсников к обучению в вузе (на примере факультета физической культуры и спорта) : дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2004. – 172 с.

337. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.

338. Титова Е. В. Методика воспитания как феномен педагогической науки и практики : дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1995. – 311 с.

339. Тихомиров С. Н., Ульянова И. В. Произведения искусства как актуальные педагогические средства профессионального становления курсантов – будущих социальных педагогов // Вестник Брянского государственного университета. – 2015. – № 2. – С. 98–102.

340. Тихомиров С. Н., Ульянова И. В. Формирование курсантами профессиональных компетенций посредством научного кружка //

Вестник Московского университета МВД России. – 2015. – № 10. – С. 331–335.

341. Толстов А. Б. Философские науки перед онтологическим выбором // Онтологическая проблема и современная методология сознания. – М. : 1990. – С. 4–17.

342. Толстых Ю. И. Критерии оценки успешности адаптации студентов-первокурсников в вузе // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2011. – № 4. – С. 137–142.

343. Торопов Д. А. Инновации в профессиональном образовании Германии // Педагогика. – 2012. – № 37. – С. 113–120.

344. Тоффлер Э. Шок будущего. – М. : АСТ, 2003. – 558 с.

345. Туманова Е. Н. Кризисные ситуации в жизни подростков из неблагополучных семей : дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2001. – 188 с.

346. Турченко В. Н. Расцвет или кризис педагогической науки? // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 97–102.

347. Указ Президента Российской Федерации от 14 октября 2012 г. № 1377 «О Дисциплинарном уставе органов внутренних дел Российской Федерации». – Режим доступа: URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70142006/#ixzz4TK4hPAvW> (дата обращения: 11.11.2014).

348. Ульянова И. В. Формирование смысложизненных ориентаций школьников и студентов в образовательном процессе // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 10. – С. 29–35.

349. Ульянова И. В. Педагогика смысложизненных ориентаций (гриф УМО) : учебное пособие. – Владимир, 2010. – 245 с.

350. Ульянова И. В. Способность к рефлексии – актуальное качество будущего педагога // Высшее образование в России. – 2011. – № 8-9. – С. 147–150.

351. Ульянова И. В. Ингрессия прогрессивных отечественных педагогических традиций в современную культуру // Национальная ассоциация ученых : материалы II Международной научно-практической конференции: «Отечественная наука в эпоху изменений: постулаты прошлого и теории нового времени», 12–13 сентября 2014 г. // Ежемесячный научный журнал. – 2014. – № 2. – Ч. 1.

352. Ульянова И. В. Проблемы образовательного пространства вузов МВД России и пути их решения // Проблемы образовательного пространства вузов МВД России и пути их решения Философские исследования и современность: Вып. 3 : сборник научных трудов. – М. : Издательский дом Академии им. Н.Е. Жуковского, 2014. – 308 с.

353. Ульянова И. В. К вопросу о педагогической парадигме в современном образовании // Теоретические и прикладные аспекты современной науки : сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции 31 января 2015 г. / под общ. ред. М. Г. Петровой. – Белгород : ИП Петрова М.Г., 2015. – Ч. X. – С. 155–159.

354. Ульянова И. В. Адаптационные тренинги как актуальный ресурс современного образовательного процесса вуза // Модернизация образования: проблемы и перспективы : материалы XXII Рязанских педагогических чтений, посвященные 100-летию РГУ имени С.А. Есенина, 20 марта 2015 года. – Рязань : Рязанский государственный Университет имени С.А. Есенина. – 2015. – 432 с.

355. Ульянова И. В. Современная педагогика: воспитательная система формирования гуманистических смысложизненных ориентаций школьников : монография. – М. : РосНОУ, 2015. – 416 с.

356. Ульянова И. В., Алпатова О. Б. Специфика воспитательной среды образовательной организации МВД России // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – Режим доступа: URL: <http://www.science-education.ru/128-22427> (дата обращения: 29.10.2015).

357. Ульянова И. В. Тренинговая компонента семинаров и практикумов в системе профессиональной подготовки учителей, социальных педагогов, педагогов-психологов // Научные исследования и образование. – 2016. – № 4 – 24 дек. – С. 260–266.

358. Ульянова И. В. Педагогическая квазипрактика как инновационный феномен процесса подготовки социальных педагогов // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в высшей школе : сборник материалов межрегионального научно-практического семинара с международным участием (19 мая 2016 г.) / под общ. ред. Н. П. Тюменевой, Т. Е. Алексеевой, Л. Н. Федосеевой. – Рязань : Академия ФСИН России, 2016. – 301 с.

359. Ульянова И. В. Феномен «форсированная адаптация» в системе высшего образования // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в высшей школе материалы межрегионального научно-практического семинара с международным участием : материалы межрегионального научно-практического семинара с международным участием (19 мая 2016 г.) / под общ. ред. Н. П. Тюменевой, Т. Е. Алексеевой, Л. Н. Федосеевой. – Рязань : Академия ФСИН России, 2016. – С. 303–306.

360. Урманцев Ю. А. Природа адаптации (системная экспликация) // Вопросы философии. – 1998. – № 12. – С. 21–36.

361. Фахтуллин М. Ф. Воспитание специалиста. – Казань, 1990. – 148 с.

362. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования // Учительская газета. – 2009. – № 11. – С. 5–20.

363. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (действующая редакция, 2016). – Режим доступа: URL: http://Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 14.02.2014).

364. Федеральный закон от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «О полиции». – Режим доступа: URL: <http://yconsult.ru/zakony/redaksiya-fz-o-policii/> (дата обращения: 20.07.2015).

365. Федорова Е. Е. Адаптация студентов вузов к учебно-профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2007. – 24 с.

366. Федорова Е. Е. Комплекс педагогических условий адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности в вузе // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. – 2007. – № 3. – Т. 13. – С. 63–66.

367. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. – М., 1999. – 670 с.

368. Филосовский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

369. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

370. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции. – М. : Наука, 1991. – 456 с.

371. Фромм Э. Бегство от свободы / пер с англ. общ. ред. и послесл. П. С. Гуревича. – М. : Прогресс, 1989. – 272 с.

372. Хагуров Т. Консьюмеризация образования: обучающие и воспитательные дисфункции современной школы в контексте потребительской культуры // Народное образование. – 2006. – № 9. – С. 239–245.

373. Хальзов В. И., Смирнов Ю. В. Развитие самостоятельности в профессиональной деятельности в профессиональной деятельности у курсантов образовательных учреждений МВД России в ходе проведения ситуационно-ролевых игр // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2013. – № 3 (59). – С. 158–162.

374. Харламов И. Ф. Педагогика. Изд. 2-е перераб. и доп. – М. : Высшая школа, 1990. – 576 с.

375. Харунжев А. А. Интегрированный урок как один из способов формирования информационной культуры // Интеграция образования. – 2009. – № 3. – 189 с.

376. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апр. – Режим доступа: URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 17.03.2015).

377. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб. : Питер-пресс, 1997. – 608 с.

378. Цанн-кай-си Ф. В. Курс лекций. – Владимир : ВГПУ, 2007. – 388 с.

379. Цукерман Г. А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1992. – 40 с.

380. Цыренов В. Ц. Социально-педагогическая адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья в учебной деятельности: на примере школы надомного обучения : дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2006. – 183 с.

381. Чекунова Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности в образовательном пространстве школы // Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – № 6. – С. 239–247.

382. Чекунова Е. А. Формирование образовательного пространства современной школы в контексте социокультурных и педагогических инноваций : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ставрополь, 2012. – 47 с.

383. Черкасова О. В. Антропологический подход в воспитании – основа гуманистической педагогики // Вестник СамГУ. – Режим доступа: URL: www.vestnik.ssu.samara.ru/gum/2002web3/pedi (дата обращения: 14.02.2007).

384. Черникова Т. В. Психологическая поддержка «помогающих» профессий: антропологический подход // Вестник ОГУ. – 2004. – № 9. – С. 53–61.

385. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учебное пособие для вузов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

386. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами : учебное пособие для вузов. – М. : Владос, 2002. – 320 с.

387. Шаповаленко И. В. Психология развития и возрастная психология. – М. : Юрайт-Издат, 2012. – 567 с.

388. Шарутенко В. Н. О некоторых проблемных вопросах организации научно-исследовательской деятельности курсантов (слушателей) вузов МВД России // Вестник Белгородского юридического института МВД России. – 2013. – № 2. – С. 96–99.

389. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. – М. : Педагогика, 1989. – 336 с.

390. Шелепова М. А. Педагогические условия профессиональной адаптации будущих следователей в вузе МВД России : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2004. – 195 с.

391. Шелепова М. А. Понятие и сущность процесса профессиональной адаптации лиц, впервые принятых на службу в органы внутренних дел // Концепт. – 2015. – Т. 13. – С. 4601–4605. – Режим доступа: URL: [http:// e-koncept.ru/2015/85921.htm](http://e-koncept.ru/2015/85921.htm) (дата обращения: 27.10.2016).

392. Ширяева Т. И. Научно-исследовательская работа курсантов младших курсов: проблемы и решения // Совершенствование высшего юридического образования: новые цели, стандарты, технологии. – Волгоград, 2009. – С. 169–172.

393. Шиянов Е. Н., Романова Н. Б. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие. – М. : Народное образование, 2003. – 336 с.

394. Шиянов Е. Н., Ромаева Н. Б. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 17–25.

395. Штофф В. А. Моделирование и философия. – М. : Знание, 1986. – 152 с.

396. Экзистенциальная психология. Экзистенция / пер. с англ. / под ред. Р. Мэя. – М. : Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2001. – 624 с.

397. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989. – 555 с.

398. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. – М. : Рос. Акад. образования, 1998. – Т. 1. – С. 20.

399. Ядровская М. В. Моделирование в реализации когнитивного обучения // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). – 2012. – V. 15. – № 2. – Р. 602–617. – Режим доступа: URL: [http://ifets.ieee.org/ russian/periodical/ journal.html](http://ifets.ieee.org/russian/periodical/journal.html) (дата обращения: 21.03.2014).

400. Якобсон Л. И. Модернизация образования: от логики выживания к интеграции в общество // *Общественные науки и современность*. – 2003. – № 4. – С. 15–28.

401. Яковлева М. В. Педагогические основы адаптации первокурсников к обучению в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2000. – 25 с.

402. Яковлева Н. О. Сопровождение как педагогическая деятельность // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*. – 2012. – № 4 (263). – С. 46–49.

403. Яковлев И. П. Основные направления процесса интеграции в высшей школе на этапе развитого социализма : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 31 с.

404. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. – М. : Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

405. Якунин В. А., Добряк С. Ю. Психологическая адаптация первокурсников к обучению в вузе // *Ярославский психологический вестник*. – М.; Ярославль, 2004. – Вып. 13. – С. 136–141.

406. Ямбург Е. А. Школа для всех: адаптивная модель. (Теоретические основы и практическая реализация). – М. : Новая школа, 1997. – 352 с.

407. Яницкий М. С. Адаптационный процесс. Психологические механизмы и закономерности динамики. – Кемерово : Кемеровский государственный университет, 1999. – 84 с.

408. Яницкий М. С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 1995. – 24 с.

409. Ясвин В. А. Психолого-педагогические основы формирования субъективного отношения к природе : дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1998. – 276 с.

410. Aussiedler in Deutschland: Akkulturation von Persönlichkeit und Verhalten / Silbereisen R. K., Lantermann E.-D., Rodermund E. S. (Hrsg.). Opladen: Leske + Budrich, 1999.

411. Esser H. Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand, 1991.

412. Figdor H. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Die Renaissance einer klassischen Idee // *Sigmund Freud House Bulletin*, Vol. 19, B. II, 1995. – S. 21–87.

413. Hohmann M. Schule als Ort der Integration: Nationale und internationale Erfahrungen, Möglichkeiten, Grenzen. // Aufwachsen im Fremden Land. Probleme und Perspektiven der Ausländerpädagogik. Fr. am M., 1982.

414. Loch W. Der Mensch im Modus des Kannens. Anthropologische Fragen pädagogischen Denkens / W. Loch // Diskussion Pädagogische Anthropologie. Hrsg. E. König. München, 1980. – S. 219

415. Roth H.-J. Pädagogische Anthropologie und Erziehungswissenschaft heute // Pädagogische Rundschau? 1996. Bd. 50.

416. Scherer J. Kreativitäts-techniken. In 10 Schritten Ideen finden, bewerten, umsetzen. SMART BOOK, 2009. – S. 136.

417. Schneewind K. A. Kinder im Vorschulalter kompetent erziehen. Huber, Bern 2009, (mit Beate Böhmert).

418. Schneewind K. A. Familienentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (5. Aufl., S. 105–127). Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2002.

419. Straka G. A. Neue Lernformen/Alte Lernformen: Gestaltungsaspekte der Berufsbildung in Deutschland. In Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 2005. – S. 111.

420. Vopel K. W. Handbuch für Gruppenleiter/innen. Zur Theorie und Praxis der Interaktionsspiele. – Iskopress, 2006. – 223 s.

421. Werner J., Meyer H. Didaktische Modelle. Fr. am Main: Cornelsen Scriptor 3. Aufl, 1994.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Карта наблюдений за курсантами в период их адаптации к образовательному процессу (1 курс)

№ п/п	ФИО курсанта			Адаптация к служебной деятельности			Адаптация к учебной деятельности			Адаптация к воспитательной деятельности			Адаптация к квазипроф. деятельности			Результаты социолог., психолог. исследований	Дезадаптирующие факторы
				Сентябрь–октябрь	Ноябрь	Декабрь	Сентябрь–октябрь	Ноябрь	Декабрь	Сентябрь–октябрь	Ноябрь	Декабрь	Сентябрь–октябрь	Ноябрь	Декабрь		
1.																	
2.																	
...																	
25.																	
Итого																	
Рекомендации																	

Условные обозначения: N – процесс адаптации соответствует педагогической норме; ПСД – проблемы в служебной деятельности; ПУД – проблемы в учебной деятельности; ПВД – проблемы в воспитательной деятельности; ПкПД – проблемы в квазипрофессиональной деятельности.

На основе систематизации полученных данных выделяется группа риска, в которую входят курсанты, испытывающие сложности в адаптации. Для каждого из них разрабатывается специальная индивидуальная программа педагогического сопровождения (примеры приведены в § 2.4) с указанием актуальных видов и форм педагогической деятельности.

Карта наблюдений за взводом в период его адаптации к образовательному процессу

Наблюдение направлено на оценивание взаимоотношений в учебном взводе (определяется, сформирован ли взвод-содружество).

КРИТЕРИИ	5	4	3	2	1	КРИТЕРИИ
Высокий уровень						Низкий уровень
1. Преобладание во взводе общего мажорного тона						1. Преобладание во взводе подавленного, пессимистического настроения или агрессии
2. Доброжелательность во взаимоотношениях членов группы, интерес друг к другу, симпатия, искренность, поддержка, готовность к сотрудничеству						2. Конфликтность в отношениях, отталкивание, антипатия, зависть, эгоизм, неумение сотрудничать
3. Стремление курсантов к совместности переживания событий, жизненных явлений, произведений искусства при сохранении автономности личности						3. Тенденция к замкнутости курсантов, отчужденности друг от друга, отказ или отклонение от группового характера переживания; автономность сродни индивидуализму
4. Успехи или неудачи товарищей вызывают переживание, искреннее участие других членов взвода. Имеют место поддержка, взаимопомощь, а упреки и критика конструктивны. Ссоры не перерастают в конфликты						4. В этих условиях во взводе проявляются зависть, злорадование, а упреки и критика исходят из желания унижить, оскорбить. Ссоры перерастают в затяжные конфликты

5. Учебный взвод адекватно ведет себя во время дискуссий, исповедальных ситуаций (понимание, сочувствие, поддержка, самокритичность, юмор)						5. Учебный взвод неадекватно ведет себя во время дискуссий, исповедальных ситуаций (насмешки, ирония, равнодушие, пренебрежение, сарказм)
6. При конфликтных ситуациях находится лидер (группа лидеров), стабилизирующий отношения						6. При конфликтных ситуациях взвод разобщается, начинается борьба между отдельными курсантами, микрогруппами
7. Отрицательная оценка учебного взвода со стороны курсового офицера, преподавателя, широких общностей вызывает групповое соперничество, выражающее единение, желание исправиться						7. Отрицательная оценка учебного взвода со стороны курсового офицера, широких общностей оставляет всех равнодушными
8. Между микрогруппами учебного взвода существует взаимное расположение и доброжелательность						8. Микрогруппы учебного взвода конфликтуют между собой, враждебно относятся друг к другу
9. Курсанты знают, берегут и развивают позитивные традиции учебного взвода; им интересно проводить время вместе						9. Курсантов не интересуют традиции учебного взвода, отношение к ним пренебрежительное; совместное времяпрепровождение не наблюдается
10. Учебный взвод способен к саморегулированию, самоорганизации, саморазвитию, планированию						10. Учебный взвод не способен к саморегулированию, самоорганизации, саморазвитию, планированию

Количественная оценка уровня взаимоотношений в учебном взводе

Количественная оценка уровня взаимоотношений курсантов в учебном взводе проводится на основе подсчета общей суммы баллов, выставленных курсовым офицером или преподавателем-куратором по результатам наблюдений за курсантами в учебной и внеучебной обстановке.

Формула расчета:

$$K = \frac{S}{an}$$

K – коэффициент состояния параметра;

S – сумма баллов по данному параметру;

a – постоянное число, соответствующее числу показателей, = 5;

n – количество критериев

Результаты:

1) 1,0–0,8 – высокий уровень эмоционального благополучия в учебном взводе, его отличают устойчивые доброжелательные отношения, толерантность – **взвод – содружество**;

2) 0,7–0,5 – средний уровень эмоционального благополучия в учебном взводе – **взвод – учебное сообщество**;

3) 0,4–0,2 – эмоциональное неблагополучие – **взвод – формальная группа**.

Анкета «Отношение курсантов к адаптации»

Уважаемы курсанты!

Для совершенствования образовательного процесса педагогическому коллективу важно изучить ваше мнение по вопросу адаптации к образовательному процессу.

Вам будет предложено несколько вопросов, выберите один вариант ответа, наиболее соответствующий вашему мнению, отметьте его знаком «+».

Необходимо ответить на все вопросы.

Ваше мнение очень важно для нас.

Заполнение анкеты займет у вас несколько минут.

Вопрос\Вариант ответа		Да	Иногда, по-разному	Нет
1.	Считаете ли Вы проблему адаптации курсантов (1 к.) к образовательному процессу одной из центральных в обучении и воспитании?			
2.	Легко ли было Вам адаптироваться к образовательному процессу в 1-м семестре?			
3.	Легко ли было Вам адаптироваться к образовательному процессу во 2-м семестре?			

Спасибо за участие в опросе!

1) Анкета

«Отношение командного и профессорско-преподавательского составов к адаптации»**Уважаемые коллеги!**

Для совершенствования образовательного процесса важно изучить ваше мнение по вопросу адаптации курсантов к образовательному процессу.

Вам будет предложено несколько вопросов, выберите один вариант ответа, наиболее соответствующий вашему мнению, отметьте его знаком «+».

Необходимо ответить на все вопросы.

Ваше мнение очень важно для нас.

Заполнение анкеты займет у вас несколько минут.

	Вопрос	Да	Иногда, по-разному	Нет
1.	Считаете ли Вы проблему адаптации курсантов (1 к.) к образовательному процессу одной из центральных в их обучении и воспитании?			
2.	Реализуете ли Вы в своей деятельности системное педагогическое сопровождение курсантов (1 к.) в период их адаптации к образовательному процессу? Отслеживаете получаемые статистически данные?			
3.	Считаете ли Вы, что проблемой адаптации курсантов (1 к.) к образовательному процессу должен заниматься весь педагогический коллектив факультета?			
4.	Считаете ли Вы, что проблемой адаптации курсантов (1 к.) к образовательному процессу должны заниматься только курсовые офицеры?			

5.	Считаете ли Вы, что проблемой адаптации курсантов (1 к.) к образовательному процессу должны заниматься только преподаватели?			
6.	Считаете ли Вы, что проблемой адаптации курсантов (1 к.) к образовательному процессу должны заниматься только педагоги-кураторы?			
7.	Считаете ли Вы, что адаптация курсантов (1 к.) к образовательному процессу – это исключительно их личная проблема?			
8.	Считаете ли Вы, что курсанты (1 к.) удовлетворены педагогическим сопровождением процесса их адаптации к образовательному процессу?			
9.	Необходима ли разработка системы комплексного педагогического сопровождения курсантов (1 к.) в период их адаптации к образовательному процессу?			

Спасибо за участие в опросе!

2) Анкета

«Отношение курсантов к различным видам адаптации»

Уважаемые курсанты!

Для совершенствования образовательного процесса важно изучить ваше мнение по вопросу адаптации курсантов к образовательному процессу.

Вам будет предложено несколько вопросов, выберите один вариант ответа, наиболее соответствующий вашему мнению, отметьте его знаком «+».

Необходимо ответить на все вопросы.

Ваше мнение очень важно для нас.

Заполнение анкеты займет у вас несколько минут.

	Вопрос	Да	Иногда, по-разному	Нет
1.	Считаете ли Вы проблему адаптации курсантов (1 к.) к образовательному процессу одной из центральных в обучении и воспитании?			
2.	Легко ли было Вам адаптироваться к образовательному процессу в 1-м семестре?			
3.	Легко ли было Вам адаптироваться к образовательному процессу во 2-м семестре?			
4.	Нуждались ли Вы в систематических тренингах конструктивного общения, профилактики конфликтов, личностного роста на 1-м курсе?			
5.	Нуждались ли Вы в индивидуальных консультациях по вопросам адаптации к образовательному процессу на 1-м курсе?			
6.	Считаете ли Вы проблему адаптации курсантов 1 курса к служебной деятельности самой сложной?			

7.	Считаете ли Вы проблему адаптации курсантов 1 курса к учебной деятельности самой сложной?			
8.	Считаете ли Вы проблему адаптации курсантов 1 курса к процессу воспитания самой сложной?			
9.	Считаете ли Вы проблему адаптации курсантов 1 курса к будущей профессии самой сложной?			
10.	Необходима ли разработка системы комплексного педагогического сопровождения курсантов (1 к.) в период их адаптации к образовательному процессу?			

Спасибо за участие в опросе!

Карта субъективного оценивания курсантами адаптации к образовательному процессу и его педагогического сопровождения

Карта субъективного оценивания курсантами адаптации к образовательному процессу и ее педагогического сопровождения

№ взвода	ФИО курсанта
1	Александров Александр Александрович
2	Богданов Богдан Александрович
3	Васильев Василий Иванович
4	Григорьев Григорий Григорьевич
5	Дмитриев Дмитрий Дмитриевич
6	Зайцев Зайцев Александрович
7	Иванов Иван Иванович
8	Козлов Козлов Александрович
9	Кузнецов Кузнецов Александрович
10	Левченко Левченко Александрович
11	Михайлов Михайлов Александрович
12	Новиков Новиков Александрович
13	Осипов Осипов Александрович
14	Попов Попов Александрович
15	Рябенко Рябенко Александрович
16	Сидоров Сидоров Александрович
17	Тихонов Тихонов Александрович
18	Федотов Федотов Александрович
19	Харьков Харьков Александрович
20	Чернов Чернов Александрович
21	Шевченко Шевченко Александрович
22	Щербак Щербак Александрович
23	Яковлев Яковлев Александрович

Памятка Адаптация – приспособление, прилаживание организма к внешним условиям. Педагогическая адаптация – согласие обучающегося с требованиями, нормами образовательного процесса, готовность разделять его ценности, традиции, активно сотрудничать со всеми субъектами, сохраняя собственную автономность. Самопомощь в адаптации Взрослому человеку важно знать, как помочь себе в новых жизненных обстоятельствах. Для этого необходимо: узнать информацию о новом явлении, оценить его достоинства и риски, конкретизировать собственную цель взаимодействия с ним, спрогнозировать возможные конфликты и способы их разрешения, обдумать стратегии поведения в различных ситуациях. Следует решить, каким образом позитивно презентовать себя в учебной группе, во взаимодействии с преподавателем. Наряду с этим важно провести критичный самоанализ, конкретизировать свои сильные и слабые стороны (что во многом связано с типом темперамента), позаботиться о качественной саморегуляции. В случае трудностей в адаптации к образовательному процессу необходимо обратиться за внешней помощью. Это может быть куратор, куратор звзда, преподаватели, психологическая служба, а также родители, друзья. В процессе адаптации полезно актуализировать такие качества, как открытость, интерес, ответственность, смелость, самоконтроль, веру в себя, дружескую поддержку. УСПЕХОВ!	Уровни адаптации % 100 90 80 70 60 50 40 30 20 10 0 ↑ — ↑ ↑ Конец октября Конец декабря Конец мая Мое отношение к педагогическому сопровождению адаптации к образовательному процессу Устойчиво позитивное Зависит от ситуации Индеферентное Условные обозначения: ↑ — ↑ ↑ Конец октября Конец декабря Конец мая Служебная Учебная Воспитательная Казинпрофессиональная ▽ Виды деятельности
--	---

Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» (А. Г. Маклаков и С. В. Чермянин, 1993 г.)

Данный опросник посвящен определению следующих параметров:

АС – адаптивные способности. Сложное понятие, интегрирующее многие качества, начиная с самооценки и устойчивости и заканчивая одобрением со стороны окружающих. В общих чертах – способность личности творчески и активно приспособиться к среде деятельности. Характеристику личностной способности к адаптации можно получить, оценив нервно-психическую устойчивость (поведенческую регуляцию), коммуникативные способности и уровень моральной нормативности.

НПУ – нервно-психическая устойчивость. Скорее, здесь подошел бы термин «стрессоустойчивость» плюс способность регулировать свое поведение.

КО – коммуникативные особенности – умение построить отношения с другими людьми; понятие интегрирует несколько личностных (например, конфликтность) и социальных (например: наличие опыта и потребности общения) черт.

МН – Моральная нормативность обеспечивает способность индивида адекватно воспринимать предлагаемую ему определенную социальную роль. То есть сочетать без ущерба для себя свои морально-нравственные нормы, нормы социума и отношение к требованиям непосредственного социального окружения.

Опросник содержит 165 вопросов и имеет следующие шкалы:

(Д) – достоверность

(АС) – адаптивные способности

(НПУ) – нервно-психическая устойчивость

(КО) – коммуникативные особенности

(МН) – моральная нормативность

Инструкция: Внимательно прочтите каждое утверждение опросника. Если Вы согласны с утверждением, поставьте в бланке ответов напротив номера утверждения знак плюс («+»), если не согласны, – знак минус («-»).

Текст опросника

1. Бывает, что я сержусь.
2. Обычно по утрам я просыпаюсь свежим и отдохнувшим.
3. Сейчас я примерно так же работоспособен, как и всегда.
4. Судьба определенно несправедлива ко мне.
5. Запоры у меня бывают очень редко.

6. Временами мне очень хотелось покинуть свой дом.
7. Временами у меня бывают приступы смеха или плача, с которыми я никак не могу справиться.
8. Мне кажется, что меня никто не понимает.
9. Считаю, что если кто-то причинил мне зло, то я должен ответить ему тем же.
10. Иногда мне в голову приходят такие нехорошие мысли, что лучше о них никому не рассказывать.
11. Мне бывает трудно сосредоточиться на какой-либо задаче или работе.
12. У меня бывают часто странные и необычные переживания.
13. У меня отсутствовали неприятности из-за моего поведения.
14. В детстве я одно время совершал мелкие кражи.
15. Бывает, что у меня появляется желание ломать или крушить все вокруг.
16. Бывало, что я целыми днями или даже неделями ничего не мог делать, потому что никак не мог заставить себя взяться за работу.
17. Сон у меня прерывистый и беспокойный.
18. Моя семья относится с неодобрением к той работе, которую я выбрал.
19. Бывали случаи, что я не сдерживал обещаний.
20. Голова у меня болит часто.
21. Раз в неделю или чаще я без всякой видимой причины внезапно ощущаю жар во всем теле.
22. Было бы хорошо, если бы почти все законы отменили.
23. Состояние моего здоровья почти такое же, как у большинства моих знакомых (не хуже).
24. Встречая на улице своих знакомых или школьных друзей, с которыми я давно не виделся, я предпочитаю проходить мимо, если они со мной не заговаривают первыми.
25. Большинству людей, которые меня знают, я нравлюсь.
26. Я человек общительный.
27. Иногда я так настаиваю на своем, что люди теряют терпение.
28. Большую часть времени настроение у меня подавленное.
29. Теперь мне трудно надеяться на то, что я чего-нибудь добьюсь в жизни.
30. У меня мало уверенности в себе.
31. Иногда я говорю неправду.
32. Обычно я считаю, что жизнь — стоящая штука.

33. Я считаю, что большинство людей способны солгать, чтобы продвинуться по службе.

34. Я охотно принимаю участие в собраниях и других общественных мероприятиях.

35. Я ссорюсь с членами моей семьи очень редко.

36. Иногда я испытываю сильное желание нарушить правила приличия или кому-нибудь навредить.

37. Самая трудная борьба для меня – это борьба с самим собой.

38. Мышечные судороги или подергивания у меня бывают крайне редко (или почти не бывают).

39. Я довольно безразличен к тому, что со мной будет.

40. Иногда, когда я себя неважно чувствую, я бываю раздражительным.

41. Часто у меня такое чувство, что я сделал что-то не то или даже что-то плохое.

42. Некоторые люди до того любят командовать, что меня так и тянет делать все наперекор, даже если я знаю, что они правы.

43. Я часто считаю себя обязанным отстаивать то, что нахожу справедливым.

44. Моя речь сейчас такая же, как всегда (ни быстрее, ни медленнее, нет ни хрипоты, ни невнятности).

45. Я считаю, что моя семейная жизнь такая же хорошая, как у большинства моих знакомых.

46. Меня ужасно задевает, когда меня критикуют или ругают.

47. Иногда у меня бывает чувство, что я просто должен нанести повреждение себе или кому-нибудь другому.

48. Мое поведение в значительной мере определяется обычаями тех, кто меня окружает.

49. В детстве у меня была компания, где все старались стоять друг за друга.

50. Иногда меня так и подмывает с кем-нибудь затеять драку.

51. Бывало, что я говорил о вещах, в которых не разбираюсь.

52. Обычно я засыпаю спокойно и меня не тревожат никакие мысли.

53. Последние несколько лет я чувствую себя хорошо.

54. У меня никогда не было ни припадков, ни судорог.

55. Сейчас мой вес постоянен (я не худею и не полнею).

56. Я считаю, что меня часто наказывали незаслуженно.

57. Я легко плачу.

58. Я мало устаю.

59. Я был бы довольно спокоен, если бы у кого-нибудь из моей семьи были неприятности из-за нарушения закона.

60. С моим рассудком творится что-то неладное.

61. Чтобы скрыть свою застенчивость, мне приходится затрачивать большие усилия.

62. Приступы головокружения у меня бывают очень редко (или почти не бывают).

63. Меня беспокоят сексуальные вопросы.

64. Мне трудно поддерживать разговор с людьми, с которыми я только что познакомился.

65. Когда я пытаюсь что-то сделать, часто замечаю, что у меня дрожат руки.

66. Руки у меня такие же ловкие и проворные, как и прежде.

67. Большую часть времени я испытываю общую слабость.

68. Иногда, когда я смущен, я сильно потею, и меня это очень раздражает.

69. Бывает, что я откладываю на завтра то, что должен сделать сегодня.

70. Думаю, что я человек обреченный.

71. Бывали случаи, что мне было трудно удержаться, чтобы что-нибудь не стащить у кого-нибудь или где-нибудь, например в магазине.

72. Я злоупотреблял спиртными напитками.

73. Я часто о чем-нибудь тревожусь.

74. Мне бы хотелось быть членом нескольких кружков или обществ.

75. Я редко задыхаюсь и у меня не бывает сильных сердцебиений.

76. Всю свою жизнь я строго слеую принципам, основанным на чувстве долга.

77. Случалось, что я препятствовал или поступал наперекор людям просто из принципа, а не потому, что дело было действительно важным.

78. Если мне не грозит штраф и машин поблизости нет, я могу перейти улицу там, где мне хочется, а не там, где положено.

79. Я всегда был независимым и свободным от контроля со стороны семьи.

80. У меня бывали периоды такого сильного беспокойства, что я даже не мог усидеть на месте.

81. Зачастую мои поступки неправильно истолковывались.

82. Мои родители и (или) другие члены моей семьи придираются ко мне больше, чем надо.

83. Кто-то управляет моими мыслями.

84. Люди равнодушны и безразличны к тому, что с тобой случится.

85. Мне нравится быть в компании, где все подшучивают друг над другом.

86. В школе я усваивал материал медленнее, чем другие.

87. Я вполне уверен в себе.

88. Никому не доверять – самое безопасное.

89. Раз в неделю или чаще я бываю очень возбужденным и взволнованным.

90. Когда я нахожусь в компании, мне трудно найти подходящую тему для разговора.

91. Мне легко заставить других людей бояться себя, и иногда я это делаю ради забавы.

92. В игре я предпочитаю выигрывать.

93. Глупо осуждать человека, обманувшего того, кто сам позволяет себя обманывать.

94. Кто-то пытается воздействовать на мои мысли.

95. Я ежедневно выпиваю много воды.

96. Счастливее всего я бываю, когда один.

97. Я возмущаюсь каждый раз, когда узнаю, что преступник по какой-либо причине остался безнаказанным.

98. В моей жизни был один или несколько случаев, когда я чувствовал, что кто-то посредством гипноза заставляет меня совершать те или иные поступки.

99. Я редко заговариваю с людьми первым.

100. У меня никогда не было столкновений с законом.

101. Мне приятно иметь среди своих знакомых значительных людей – это как бы придает мне вес в собственных глазах.

102. Иногда без всякой причины у меня вдруг наступают периоды необычайной веселости.

103. Жизнь для меня почти всегда связана с напряжением.

104. В школе мне было очень трудно говорить перед классом.

105. Люди проявляют по отношению ко мне столько сочувствия и симпатии, сколько я заслуживаю.

106. Я отказываюсь играть в некоторые игры, потому что у меня это плохо получается.

107. Мне кажется, что я завожу друзей с такой же легкостью, как и другие.

108. Мне неприятно, когда вокруг меня люди.

109. Мне, как правило, везет.

110. Меня легко привести в замешательство.

111. Некоторые из членов моей семьи совершали поступки, которые меня пугали.

112. Иногда у меня бывают приступы смеха или плача, с которыми я никак не могу справиться.

113. Мне бывает трудно приступить к выполнению нового задания или начать новое дело.

114. Если бы люди не были настроены против меня, я в жизни достиг бы гораздо большего.

115. Мне кажется, что меня никто не понимает.

116. Среди моих знакомых есть люди, которые мне не нравятся.

117. Я легко теряю терпение с людьми.

118. Часто в новой обстановке я испытываю тревогу.

119. Часто мне хочется умереть.

120. Иногда я бываю так возбужден, что мне бывает трудно заснуть.

121. Часто я перехожу на другую сторону улицы, чтобы избежать встречи с тем, кого я увидел.

122. Бывало, что я бросал начатое дело, так как боялся, что я не справлюсь с ним.

123. Почти каждый день случается что-нибудь, что пугает меня.

124. Даже среди людей я чувствую себя одиноким.

125. Я убежден, что существует лишь одно-единственное правильное понимание смысла жизни.

126. В гостях я чаще сижу в стороне и разговариваю с кем-нибудь одним, чем принимаю участие в общих развлечениях.

127. Мне часто говорят, что я вспыльчив.

128. Бывает, что я с кем-нибудь сплетничаю.

129. Часто мне бывает неприятно, когда я пытаюсь предостеречь кого-либо от ошибок, а меня понимают неправильно.

130. Я часто обращаюсь к людям за советом.

131. Часто, даже тогда, когда для меня не складывается все хорошо, я чувствую, что мне все безразлично.

132. Меня довольно трудно вывести из себя.

133. Когда я пытаюсь указать людям на их ошибки или помочь, они часто понимают меня неправильно.

134. Обычно я спокоен и меня нелегко вывести из душевного равновесия.

135. Я заслуживаю сурового наказания за свои проступки.

136. Мне свойственно так сильно переживать свои разочарования, что я не могу заставить себя не думать о них.

137. Временами мне кажется, что я ни на что не пригоден.

138. Бывало, что при обсуждении некоторых вопросов я, особо не задумываясь, соглашался с мнением других.

139. Меня весьма беспокоят всевозможные несчастья.
140. Мои убеждения и взгляды непоколебимы.
141. Я думаю, что можно, не нарушая закона, попытаться найти в нем лазейку.
142. Есть люди, которые мне настолько неприятны, что в глубине души радуюсь, когда они получают за что-нибудь нагоняй.
143. У меня бывали периоды, когда я из-за волнения терял сон.
144. Я посещаю всевозможные общественные мероприятия, потому что это позволяет бывать среди людей.
145. Можно простить людям нарушение правил, которые они считают неразумными.
146. У меня есть дурные привычки, которые настолько сильны, что бороться с ними просто бесполезно.
147. Я охотно знакоюсь с новыми людьми.
148. Бывает, что неприличная и даже непристойная шутка у меня вызывает смех.
149. Если дело у меня идет плохо, мне сразу хочется все бросить.
150. Я предпочитаю действовать согласно собственным планам, а не следовать указаниям других.
151. Люблю, чтобы окружающие знали мою точку зрения.
152. Если я плохого мнения о человеке или даже презираю его, почти не стараюсь это от него скрыть.
153. Я человек нервный и легко возбудимый.
154. Все у меня получается плохо, не так, как надо.
155. Будущее кажется мне безнадежным.
156. Люди довольно легко могут изменить мое мнение, даже если до этого оно казалось мне окончательным.
157. Несколько раз в неделю у меня бывает чувство, что должно случиться что-то страшное.
158. Чаще всего я чувствую себя усталым.
159. Я люблю бывать на вечерах и просто в компаниях.
160. Я стараюсь уклониться от конфликтов и затруднительных положений.
161. Меня часто раздражает, что я забываю, куда кладу вещи.
162. Приключенческие рассказы мне нравятся больше, чем рассказы о любви.
163. Если я захочу сделать что-то, но окружающие считают, что этого делать не стоит, я легко могу отказаться от своих намерений.
164. Глупо осуждать людей, которые стремятся взять от жизни все, что могут.
165. Мне безразлично, что обо мне думают другие.

Анализ результатов:

Обработка результатов осуществляется путем подсчета количества совпадений ответов испытуемого с ключом по каждой из шкал: каждое совпадение оценивается в 1 балл. Начинать обработку следует со шкалы «Достоверность», чтобы оценить стремление обследуемого представить себя в более социально привлекательном виде. Если обследуемый набирает по шкале достоверности более 8 баллов, результат тестирования следует считать недостоверным и после проведения разъяснительной беседы необходимо повторить тестирование.

Ключи к шкалам многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (МЛО)

Шкала «Достоверность» (Д)

«Нет» – 1, 10, 19, 31, 51, 69, 78, 92, 101, 116, 128, 138, 148.

Шкала «Нервно-психическая устойчивость» (НПУ)

«Да» – 4, 6, 7, 8, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 28, 29, 30, 37, 39, 40, 41, 47, 57, 60, 63, 65, 67, 68, 70, 71, 73, 75, 80, 82, 83, 84, 86, 89, 94, 95, 96, 98, 102, 103, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 129, 131, 135, 136, 137, 139, 143, 146, 149, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162.

«Нет» – 2, 3, 5, 23, 25, 32, 38, 44, 45, 49, 52, 53, 54, 55, 58, 62, 66, 87, 105, 127, 132, 134, 140.

Всего 96 вопросов.

Шкала «Коммуникативные особенности» (КО)

«Да» – 9, 24, 27, 33, 46, 61, 64, 81, 88, 90, 99, 104, 106, 114, 121, 126, 133, 142, 151, 152.

«Нет» – 26, 34, 35, 48, 74, 85, 107, 130, 144, 147, 159.

Всего 31 вопрос.

Шкала «Моральная нормативность» (МН)

«Да» – 14, 22, 36, 42, 50, 56, 59, 72, 77, 79, 91, 93, 125, 141, 145, 150, 164, 165.

«Нет» – 13, 76, 97, 100, 160, 163.

Всего 24 вопроса.

Шкала «Адаптивные способности» (АС) является суммой шкал «Нервно-психическая устойчивость» + «Коммуникативные особенности» + «Моральная нормативность»

«Да» – 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 27, 28, 29, 30, 33, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 50, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 131, 133,

135, 136, 137, 139, 141, 142, 143, 145, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 164, 165.

«Нет» – 2, 3, 5, 13, 23, 25, 26, 32, 34, 35, 38, 44, 45, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 58, 62, 66, 74, 76, 85, 87, 97, 100, 105, 107, 127, 130, 132, 134, 140, 144, 147, 159, 160, 163.

Всего 152 вопроса.

Наименование шкал и количество ответов, совпавших с ключом

АП	НПУ	КО	МН	стены
62	46	27-31	18	1
51-61	38-45	22-26	15-17	2
40-50	30-37	17-21	12-14	3
33-39	22-29	13-16	10-11	4
28-32	16-21	10-12	7-9	5
22-27	13-15	7-9	5-6	6
16-21	9-12	5-6	3-4	7
11-15	6-8	3-4	2	8
6-10	4-5	1-2	1	9
1-5	0-3	0	0	10

Подсчитанные «сырые» баллы, переводятся в стены: 67 и более баллов – **1 стен**; 53-66 баллов – **2 стена**; 43–52 балла – **3 стена**; 33–42 балла – **4 стена**; 26–32 балла – **5 стенов**; 21–25 баллов – **6 стенов**; 15–20 баллов – **7 стенов**; 12–14 баллов – **8 стенов**; 8–11 баллов – **9 стенов**; 7 и менее баллов – **10 стенов**.

При этом следует иметь в виду, что *низким* (для всех шкал) считается значение *от 1 до 3 стенов*, а *высоким* – *от 8 до 10 стенов*. Значение в **4–7 стенов** является **средним**. Превышение этих значений свидетельствует о высоком развитии данного качества, а более низкие значения свидетельствуют о недостаточном развитии рассматриваемой характеристики.

1–3 стена (43 балла и более) – низкий уровень поведенческой регуляции, определенная склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие адекватности самооценки и адекватного восприятия действительности.

8–10 стенов (14 баллов и менее) – высокий уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции, высокая адекватная самооценка, адекватное восприятие действительности.

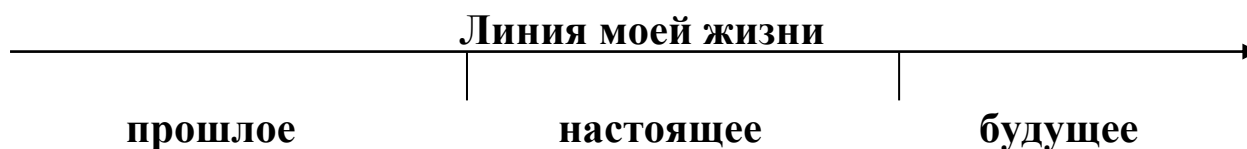
**Информационная карта «Продукты деятельности курсантов
как индикатор адаптации к образовательному процессу
и потребности в педагогической помощи»**

Виды дея- тель- ности	Продукты деятельности курсанта	Уровни			Обращение за пед. помощью		
		оптим	удовл	неуд	По мере необхо- димости	Иногда	Не обращается даже при необ- ходимости
СЛУЖЕБНАЯ	Опрятная форма Служебные принадлежно- сти соответствуют требо- ваниям						
УЧЕБНАЯ	Аккуратные учебные при- надлежности Качественные результаты учебной подготовки (ауди- торной и внеаудиторной – преобладание 4–5) Качественное выполнение творческих учебных зада- ний						

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ	Трансляция адекватного поведения, морально-нравственной устойчивости Качественные результаты творческой, досуговой подготовки Дружелюбные отношения во взводе Работа по «Линии жизни» Активное участие в рефлексивно-творческой деятельности						
КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ	Качественные результаты квазипрофессиональной подготовки (в первых профессиональных пробах проявляются актуальные личностно-профессиональные качества)						
Итоги							
Уровень адаптации							

Диагностика сформированности у курсантов навыков работы по «Линии жизни»

*(проводят преподаватели с социально-педагогическим,
психологическим образованием)*



КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ:

Высокий уровень: курсант осознает собственный образ в прошлом, настоящем, будущем; фигуры человека, нарисованного в периодах прошлого, настоящего, будущего, адекватны индивидуальным особенностям курсанта, его возрасту, социальной ситуации развития; в периоде будущего собственная личность представлена в образе профессионала, родителя, супруга.

Средний уровень: курсант осознает собственный образ в прошлом, настоящем, будущем; однако этот образ не связан с физическим взрослением или конкретными ситуациями социального развития; фигуры людей изображены адекватно (допускается неадекватное изображение себя в один из жизненных периодов, например, в настоящий период изобразил себя в виде клоуна).

Низкий уровень: курсант не осознает один или два представленных периода жизни, не отображает их или искажает социальную норму.

Крайне низкий уровень: не представлен ни один из периодов жизни или один представлен неадекватным образом.

Карта оценивания качества ведения курсантом учебных тетрадей, портфолио учебных дисциплин

Критерии оценивания	Уровни			
	Высокий	Средний	Низкий	Крайне низкий
1. Ведение записей в тетради соответствует предъявляемым нормам (фиксация необходимого объема информации, аккуратность, систематичность выполнения заданий)				
2. Имеется понятийно-терминологический словарь учебной дисциплины				
3. Представлены все самостоятельные задания				
4. Представлены дополнительные, творческие задания				

**Карта универсальных и специальных видов деятельности,
актуальных для успешной адаптации курсантов**

Универсальные виды деятельности курсантов	Специальные виды деятельности курсантов	Актуальные служебные и педагогические виды деятельности
Служебная деятельность	Коммуникативно-речевая Организаторско-практическая и управленческая Интеллектуальная Спортивно-физическая Креативная	Лекции Практикумы Учения Инструктаж Соревнования Моделирование
Учебная деятельность	Коммуникативно-речевая Педагогическая Креативная	Лекции Семинары Практикумы Учения Соревнования Экзамены Моделирование
Воспитательная деятельность	Коммуникативно-речевая Педагогическая Креативная Рефлексивная (экзистенциальная)	Семинары Практикумы Беседы Творческие проекты Самопрезентации Диспуты Тренинги Волонтерские акции
Квазипрофессио- нальная деятельность	Коммуникативно-речевая Организаторско-практическая и управленческая Интеллектуальная Спортивно-физическая Креативная Рефлексивная (экзистенциальная)	Лекции Практикумы Учения Инструктаж Соревнования Практики Моделирование

Специальные виды деятельности курсантов в образовательном процессе: коммуникативно-речевая; организаторско-практическая и управленческая; педагогическая; интеллектуальная (аналитическая, мнемическая, прогностическая и пр.); спортивно-физическая; креативная; техническая (компьютерная и др.); рефлексивная (экзистенциальная).

**Карта системного педагогического сопровождения курсантов
(учебного взвода) в реализации адаптационного дидактического
модуля в общих видах деятельности образовательного процесса
(на основе Адаптационной карты учебного взвода)**

Педагогическое сопровождение учебного взвода				
Виды образовательных ситуаций	Мероприятия	Курсанты с проблемами в адаптации	Коррекционные мероприятия	Оценка результатов
Служебные ситуации				
Учебные ситуации				
Воспитательные ситуации				
Квазипрофессиональные ситуации				

**Карта системного педагогического сопровождения курсантов
(учебного взвода) в реализации адаптационного дидактического
модуля в частных видах деятельности образовательного процесса**

Педагогическое сопровождение _____ учебного взвода				
Виды деятельности	Меропри- ятия	Курсанты с пробле- мами в адаптации	Коррекцион- ные меро- приятия	Оценка результатов
Коммуникатив- но-речевая				
Организаторско- практическая и управленческая				
Педагогическая				
Интеллектуаль- ная (аналитиче- ская, мнемиче- ская, прогности- ческая и пр.)				
Спортивно- физическая				
Креативная				
Техническая (компьютерная и др.)				
Рефлексивная (экзистенциаль- ная)				

Инструктивная речевая карта

Уважаемые курсанты!

В деятельности сотрудника ОВД большое значение имеет речевая культура. Ее совершенствование в образовательном процессе – одна из важных задач для профессиональной подготовки. В данной речевой карте даны необходимые рекомендации по совершенствованию речи в образовательном процессе.

Речевая карта курсанта

Этапы речевого развития	Вид речи	Уровневые характеристики	Рекомендации	Само-оценка уровня речевой готовности
1. Самоанализ	Устная речь	<i>Высокий уровень:</i> свободное владение понятийным аппаратом учебной дисциплины, навыками построения монологической речи (логичность, аргументированность, убедительность, иллюстративность, соблюдение орфоэпических правил), навыками диалогической речи (умение внимательно слушать собеседника, убедительно и доказательно высказывать собственную точку зрения, соблюдать правила этики)	Продолжать самосовершенствование, обсуждать с преподавателями перспективы речевого развития	

		<i>Средний уровень:</i> владение понятийным аппаратом учебной дисциплины, навыками построения монологической речи (логичность, аргументированность, убедительность, иллюстративность, соблюдение орфоэпических правил), навыками диалогической речи (умение внимательно слушать собеседника, убедительно и доказательно высказывать собственную точку зрения, соблюдать правила этики), однако в речи встречаются незначительны недочеты: неоправданные повторы, недостаток аргументов, иллюстраций и пр.	Согласовать с преподавателями способы речевого самосовершенствования, устранения речевых недостатков	
		<i>Низкий уровень:</i> в монологической и диалогической речи систематически допускаются грубые ошибки: нарушение логики, неубедительность, орфоэпические неточности и пр.	Систематическая работа по совершенствованию устной речи под контролем преподавателей	

	Письменная речь	<i>Высокий уровень:</i> свободное владение различными стилями речи, понятийным аппаратом учебной дисциплины, богатый лексический запас, логичность и выразительность текста, отсутствие грамматических, синтаксических, пунктуационных ошибок	Продолжать самосовершенствование, обсуждать с преподавателями перспективы речевого развития	
		<i>Средний уровень:</i> владение различными стилями речи, понятийным аппаратом учебной дисциплины, достаточный лексический запас, логичность и выразительность текста, небольшое количество грамматических, синтаксических, пунктуационных ошибок	Согласовать с преподавателями способы речевого самосовершенствования	
		<i>Низкий уровень:</i> сложности в реализации различных стилей речи, понятийного аппарата учебной дисциплины, ограниченный лексический запас, проблемы в логике и выразительности текста, большое количество грамматических, синтаксических, пунктуационных ошибок	Систематическая работа по совершенствованию устной речи под контролем преподавателей	

2. согласо- вание ре- зультатов речевого са- мооценива- ния с мнени- ем с препода- вателей (задания)				
3. Выполне- ние учебных заданий (отчеты)				
4. Участие в научных проектах, конференци- ях, конкурсах (достижения и перспективы)				

Рекомендации по совершенствованию устной речи

Технические характеристики говорения

К техническим характеристикам говорения относятся внешние признаки этого процесса: свободная речь, автоматизм, скорость речи (говорения), беглость, плавность, экономичность речевого действия, гибкость, напряженность, динамичность, умения и навыки устной речи.

Цель и содержание ораторской речи

Сочиняя речь, необходимо сразу определить ее *главную цель*. Сформулировав ее, нужно постоянно помнить о ней – это облегчает дальнейшую работу над речью.

Содержание речи – это информация, представленная фактами, доводами, рассуждениями, объяснениями, элементами рассказа о чем-либо, элементами описания. Количество составных элементов содержания речи должно быть достаточным для раскрытия темы.

Любая речь должна содержать аргументы, т. е. приемы убеждения.

Структура (построение) ораторской речи

Любая ораторская речь должна состоять из трех композиционных частей: вступления, основной части (рассуждения) и заключения.

Во вступлении (приступе) нужно постараться привлечь внимание слушателей, расположить их к себе, подготовить к слушанию основной части, восприятию излагаемого вопроса.

В основной части излагается суть дела – информация, которую вы считаете нужным сообщить, ее толкование, ваша интерпретация и оценка. Рассуждая о предмете речи выступающий, приводит заранее продуманные аргументы, используя оценочные эмоциональные восклицания и др. Но сообщение или рассуждение не должно быть слишком продолжительным, слишком детализированным или сумбурным.

Собираясь использовать несколько аргументов подряд, начинают с самого слабого, наращивая силу убеждения, и заканчивают самым сильным. В такой же последовательности располагают и факты.

Заключение по времени должно занимать не более 1,5–2 мин. В заключении обычно подчеркивают основную мысль речи или кратко повторяют все существующие мысли, соображения. Последняя фраза речи должна быть энергичной.

Правила произнесения речи:

- говорить достаточно громко, чтобы все присутствующие могли хорошо слышать оратора;
- избегать монотонности, попеременно повышая или понижая голос;
- не говорить слишком быстро (скачками) или, наоборот, слишком медленно – следует замедлять или ускорять темп речи в зависимости от ее содержания, придерживаясь в основном среднего темпа;
- не переводить дыхание слишком громко;
- периодически делать логические, оправданные паузы, особенно после важной информации, предоставляя слушателям возможность глубже осознать ее и подчеркивая ее значимость;
- не злоупотреблять жестами, мимикой, используя их в основном лишь в эмоциональных местах речи;
- не смотреть постоянно в одну точку или на потолок, а равномерно обзирать всех своих слушателей;
- не расхаживать перед аудиторией.

Типичные недостатки ораторской речи

Бедность словаря, стилевое несоответствие, длинноты или излишняя краткость, неясность речи, неблагозвучие.

Инструктивная карта «Правила оформления компьютерных презентаций»

➤Правила шрифтового оформления:

Шрифты с засечками читаются легче, чем гротески (шрифты без засечек).

Для основного текста не рекомендуется использовать прописные буквы.

Шрифтовой контраст можно создать посредством: размера шрифта, толщины шрифта, начертания, формы, направления и цвета.

➤Правила выбора цветовой гаммы:

Цветовая гамма должна состоять не более чем из двух-трех цветов.

Существуют несочетаемые комбинации цветов.

Черный цвет имеет негативный (мрачный) подтекст.

Белый текст на черном фоне читается плохо.

➤Правила общей композиции:

На полосе не должно быть больше семи значимых объектов, так как человек не в состоянии запомнить за один раз более семи пунктов чего-либо.

Логотип на полосе должен располагаться справа внизу (слева наверху и т. д.).

Логотип должен быть простой и лаконичной формы.

Дизайн должен быть простым, а текст – коротким.

Изображения домашних животных, детей, женщин и т. д. являются положительными образами.

Крупные объекты придают композиции непрофессиональный вид.

Рекомендации по дизайну презентации:

Чтобы презентация хорошо воспринималась слушателями и не вызывала отрицательных эмоций (подсознательных или вполне осознанных), необходимо соблюдать правила ее оформления.

➤Текстовая информация

– размер шрифта: 24–54 пункта (заголовок), 18–36 пунктов (обычный текст);

– цвет шрифта и цвет фона должны контрастировать (текст должен хорошо читаться);

– тип шрифта: для основного текста гладкий шрифт без засечек (Arial, Tahoma, Verdana), для заголовка можно использовать декоративный шрифт, если он хорошо читаем;

– курсив, подчеркивание, жирный шрифт, прописные буквы рекомендуется использовать только для смыслового выделения фрагмента текста.

➤ *Графическая информация:*

- рисунки, фотографии, диаграммы призваны дополнить текстовую информацию или передать ее в более наглядном виде;
- желательно избегать в презентации рисунков, не несущих смысловой нагрузки, если они не являются частью стилевого оформления;
- цвет графических изображений не должен резко контрастировать с общим стилевым оформлением слайда;
- иллюстрации рекомендуется сопровождать пояснительным текстом; если графическое изображение используется в качестве фона, то текст на этом фоне должен быть хорошо читаем.

➤ *Единое стилевое оформление:*

- стиль может включать: определенный шрифт (гарнитура и цвет), цвет фона или фоновый рисунок, декоративный элемент небольшого размера и др.;
- не рекомендуется использовать в стилевом оформлении презентации более 3 цветов и более 3 типов шрифта;
- оформление слайда не должно отвлекать внимание слушателей от его содержательной части;
- все слайды презентации должны быть выдержаны в одном стиле;
- *Содержание и расположение информационных блоков на слайде*
- информационных блоков не должно быть слишком много (3–6);
- рекомендуемый размер одного информационного блока – не более 1/2 размера слайда;
- желательно присутствие на странице блоков с разнотипной информацией (текст, графики, диаграммы, таблицы, рисунки), дополняющих друг друга;
- ключевые слова в информационном блоке необходимо выделить;
- информационные блоки лучше располагать горизонтально, связанные по смыслу блоки – слева направо;
- наиболее важную информацию следует помещать в центр слайда;
- логика предъявления информации на слайдах и в презентации должна соответствовать логике ее изложения;
- в тексте не должно содержаться орфографических ошибок.

После создания презентации и ее оформления необходимо: отрепетировать ее показ и свое выступление; проверить, как будет выглядеть презентация в целом (на экране компьютера или проекционном экране), насколько быстро и адекватно она воспринимается из разных мест аудитории, при разном освещении, шумовом сопровождении, в обстановке, максимально приближенной к реальным условиям выступления.

**Карта самонаблюдения педагога как референтного лица,
сопровождающего процесс адаптации курсантов
к образовательному процессу**

Критерии самонаблюдения	Подгруппа адаптиро- ванных курсантов	Подгруппа курсантов с проблемами в адаптации	Актуальные мероприятия
1. Знание педагогом адаптационных особенностей учебного взвода	ФИО	ФИО	
2. Реализация общих и частных заданий, содействующих адаптации курсантов			
3. Индивидуальная поддержка курсантов с проблемами в адаптации			
4. Обсуждение с коллегами способов содействия курсантам в адаптации			
5. Самоанализ, самооценивание в области педагогического сопровождения курсантов в период адаптации. Конкретизация перспектив деятельности			

Карта адаптационного маршрута курсанта

Адаптационный маршрут курсанта – это движение курсанта в образовательном пространстве, создаваемом командным и профессорско-преподавательским составом на основе педагогического сопровождения обучающихся с целью адаптации к требованиям образовательной организации и успешного профессионально-личностного развития.

Адаптационный маршрут курсанта разрабатывается на основе освоения им адаптационного дидактического модуля, благодаря которому курсанты:

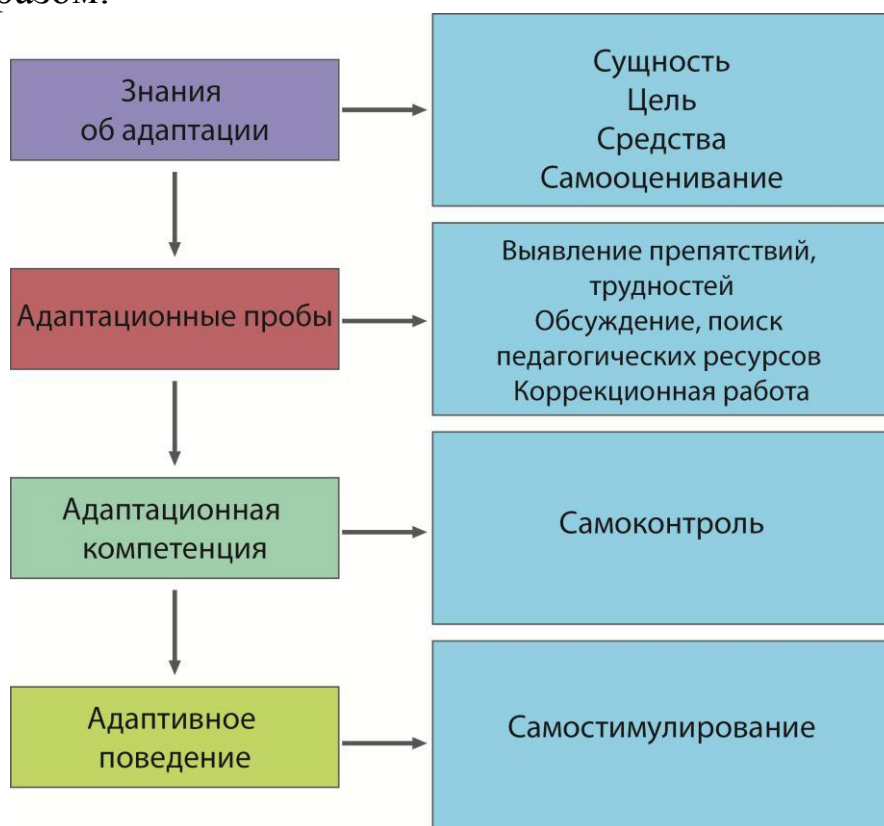
1) усваивают базовые положения процесса адаптации (знания, умения, навыки);

2) апробируют полученные знания, умения, навыки в области адаптации к образовательному процессу под руководством референтного лица (курсового офицера, преподавателя, преподавателя-куратора), формируя адаптационную компетенцию (адаптационные пробы); в случае необходимости включаются в коррекционную деятельность при помощи и поддержке референтного лица, учебного взвода;

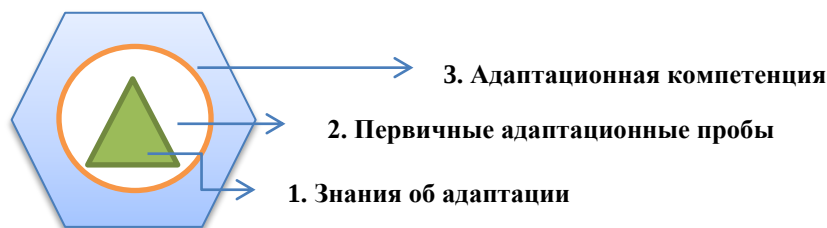
3) реализуют адаптационную компетенцию в образовательном процессе (адаптационная компетенция);

4) реализуют адаптивное поведение.

Графически *адаптационный маршрут* курсанта выглядит следующим образом:



Адаптационный дидактический модуль



Содержание адаптационного дидактического модуля

1. Адаптация (от позднелат. *adaptatio* — приспособление, прилаживание):

– *междисциплинарное гуманитарное явление*, особая форма отражения системами воздействий внешней и внутренней среды, заключающаяся в тенденции к установлению с ними динамического равновесия. Такое равновесие обеспечивает гармоничное соотношение системы с ее внутренней и внешней средой и развитие данной системы;

– *педагогический феномен*, благодаря которому согласуются деятельности личности и всех субъектов образовательного процесса, устойчивость отношений между обучающимися и педагогическим пространством, обеспечивающим их автономность, целеустремленность, творческую активность и опирающимся при этом на достижения смежных наук.

В гуманистической педагогической парадигме адаптация обучающихся к образовательному процессу, его субъектам, образовательной среде предполагает как их согласие с ценностями, нормами, требованиями образовательной организации, так и автономность, самостоятельность личности.

Студенты, курсанты, как отмечается в многочисленных научных исследованиях, при поступлении в образовательные организации высшего образования после окончания школы испытывают серьезные *сложности* в приспособлении к незнакомым условиям обучения. Их беспокоят новые формы и методы обучения, экзаменационные отметки, отношения с учебной группой, преподавателями, а также подтверждение ожиданий в профессиональном выборе. Проблемы в адаптации курсантов усугубляют уставные отношения, жесткий временной регламент, различные бытовые и досуговые ограничения.

На педагогическом уровне в образовательных организациях МВД России выделяются следующие виды адаптации:

- служебная;
- учебная;
- воспитательная;
- квазипрофессиональная.

Вместе с тем для многих обучающихся проблемы в адаптации связаны с психологическими и социально-психологическими особенностями личности: темпераментом (например, меланхолики отличаются повышенной мнительностью, тревожностью), несформированностью адекватной самооценки, низким уровнем мотивации к избранной профессии, коммуникативных способностей, несформированностью индивидуального стиля поведения, навыков самостоятельной учебной деятельности и др.

2. Для успешной адаптации обучающегося к образовательному процессу важно:

- провести самоанализ личностного процесса адаптации, уточнив, какие именно проблемы, противоречия, связанные с новыми условиями образования, вызывают негативные переживания, неуспешность, конфликты;
- обсудить с курсовым офицером учебного взвода или куратором, преподавателем свои проблемы, определить план действий по их устранению; полезно обратиться в психологическую службу;
- проявить волю, настойчивость в самовоспитании, саморазвитии, развивать позитивное мышление;
- активно включаться в мероприятия и события адаптационного характера (тренинги, беседы), проявлять инициативу, творчество;
- не пытаться одновременно и быстро решить все проблемы адаптации: следует действовать активно, но не суетливо, планомерно;
- полезно вести карту самонаблюдений, где будут отмечаться адаптационные проблемы и результаты работы над ними.

3. *Умения и навыки адаптационного характера* смогут полноценно сформироваться только в процессе активной деятельности самого обучающегося. Для этого полезно внимательно наблюдать за поведением успешных людей, брать с них пример (важно, чтобы подражание было не манерным, а рассудочным), а также включаться в интерактивные виды деятельности: диалог, дискуссию, творческие проекты, групповую работу и т. п. В процессе формирования адаптацион-

ных умений и навыков необходимо проявлять самокритичность, чтобы инициативность не превращалась в демонстративность, интеракции – в пустословие. В целом интериоризированные адаптационные знания, умения, навыки и готовность обучающихся целесообразно реализовывать в различных видах деятельности, они представляют собой *адаптационную компетенцию*.

4. Обучающимся следует осознать *ценность адаптации* как важнейшего механизма, обеспечивающего эффективное сотрудничество с субъектами образовательного процесса, освоение основ профессии, построение жизненных перспектив.

5. Осознанное отношение обучающихся к вопросу адаптации к образовательному процессу позволяет им сформировать *адаптивное поведение* во всех видах деятельности, опирающееся на разработку и реализацию адаптационного маршрута личности и проектирование жизненного пути.

Критерии уровней адаптации курсантов

Уровни адаптации	ВНЕШНИЙ КРИТЕРИЙ отражает уровень соответствия актуального развития курсанта требованиям и ожиданиям образовательной среды вуза	ВНУТРЕННИЙ КРИТЕРИЙ отражает самооценку курсанта к требованиям и ожиданиям образовательной среды вуза
Учебная деятельность		
Дезадаптация	Наличие неудовлетворительных оценок	Систематически проявляющееся негативное отношение к обучению (учебным занятиям)
Удовлетворительная адаптация	Обучение без неудовлетворительных оценок по экзаменам, со сдачей необходимых зачетов, курсовых и других видов работ, наличие удовлетворительных оценок	Нейтральное отношение к обучению, присутствуют и положительные и отрицательные эмоции, которые компенсируют друг друга
Успешная адаптация	Обучение только на «хорошо» и «отлично»	Преобладает положительное отношение к процессу обучения в вузе
Внеучебная деятельность		
Дезадаптация	Игнорирование участия в предлагаемых внеучебных мероприятиях	Эмоционально-психологическое неприятие внеучебных мероприятий
Удовлетворительная адаптация	Поиск курсантом интересующего направления, что сопровождается отсутствием определенности и систематичности во внеучебной деятельности, выражающейся в частой смене творческих групп, пропусках занятий без уважительных причин	Внеучебные мероприятия не вызывают особых положительных или отрицательных эмоций

Успешная адаптация	Систематическая работа по интересующему внеурочному направлению, без пропусков по неважной причине	Внеучебные мероприятия способствуют реализации личностных интересов курсантов и сопровождаются позитивным эмоционально-психологическим отношением
Служебная деятельность		
Дезадаптация	Наличие дисциплинарных взысканий, повлекших отчисление из вуза	Полное эмоционально-психологическое неприятие службы, постоянный дискомфорт при решении служебных задач
Удовлетворительная адаптация	Наличие дисциплинарных взысканий, не предполагающих отчисления из высшего учебного заведения	Баланс положительных и отрицательных эмоций в отношении служебной деятельности
Успешная адаптация	Отсутствие у курсанта дисциплинарных взысканий	Позитивное отношение к служебной деятельности, стремление к продвижению и профессиональному росту

**Определение уровня педагогического сопровождения курсантов
в период адаптации к образовательному процессу
ОО МВД России**

Критерии	Базовые показатели	Уро вни
Систематическое функционирование педагогического сопровождения курсантов в адаптационный период в ОО МВД России	1. Наличие и функционирование специальной системы педагогического сопровождения курсантов в период адаптации к образовательному процессу 2. Реализация традиционных плановых адаптационных мероприятий (событий) коллективного и индивидуального характера, их систематическое совершенствование 3. Систематическое планомерное, целенаправленное взаимодействие всех подразделений ОО адаптации курсантов к образовательному процессу 4. Систематическое планомерное взаимодействие ОО с семьями курсантов	О П Т И М А Л Ь Н Ы Й
Скорость протекания адаптации курсантов к образовательному процессу в условиях специального педагогического сопровождения	Педагогическая адаптация курсантов учебного взвода к образовательному процессу осуществляется в течение 1 семестра без чрезмерной мобилизации личностных усилий (реализуется «форсированная адаптация») – 76 % и более обучающихся	
Качество ведущих видов деятельности курсантов в период адаптации к образовательному процессу	1. Служебная деятельность курсантов соответствует предъявляемым требованиям, демонстрирует их адекватное взаимодействие с сослуживцами, старшими по званию 2. Учебная деятельность курсантов отличается активностью, конструктивным взаимодействием с учебной группой, преподавателями, ответственным и творческим отношением к аудиторным и самостоятельным за-	

	нятиям («сотрудничество»); большая часть учебной группы участвует в научно-исследовательской деятельности (научный кружок, научные конференции, конкурсы); оценочные баллы – «5–4» 3. Участие курсантов в воспитательной деятельности связано с принятием ценностей, норм ОО, дружелюбными отношениями с сослуживцами, конструктивным взаимодействием с командным и преподавательским составом, трансляцией этичного, морально-нравственного поведения, творчеством 4. Квазипрофессиональная деятельность курсантов отличается высоким устойчивым интересом к профессии, успешными первичными профессиональными пробами, стремлением к самосовершенствованию	
Удовлетворенность курсантов / педагогического коллектива педагогическим сопровождением адаптации курсантов к образовательному процессу	1. Курсанты владеют адаптационной компетенцией, на основе чего выстраивают конструктивные отношения с субъектами образовательного процесса; транслируют устойчивый интерес к основным видам деятельности (служебной, учебной, воспитательной, квазипрофессиональной); готовность осваивать актуальные виды деятельности; готовность сотрудничать с однокурсниками, курсовыми офицерами, преподавателями; преодолевать закономерные сложности служебной деятельности и образовательного процесса; систематически обращаются за необходимой помощью к педагогическому коллективу (к курсовым офицерам, преподавателям) 2. Командный состав, выполняя служебные обязанности, вместе с тем осуществляет систематическую, планомерную адаптационную помощь курсантам, сотрудничает с преподавателями, удовлетворен процессом адаптации курсантов и результатами собственной деятельности	

	3. Преподаватель-куратор, осуществляя воспитательную деятельность, осуществляет систематическую, планомерную адаптационную помощь курсантам, сотрудничает с курсовым офицером, преподавателями различных дисциплин, удовлетворен процессом адаптации курсантов и результатами собственной деятельности 4. Преподаватели различных учебных дисциплин осуществляют систематическую, планомерную адаптационную помощь курсантам, сотрудничают с преподавателями-кураторами, курсовыми офицерами, удовлетворены процессом адаптации курсантов и результатами собственной деятельности	
Систематическое функционирование педагогического сопровождения курсантов в адаптационный период в ОО МВД России	1. Реализация мероприятийного подхода к педагогическому сопровождению курсантов в период адаптации к образовательному процессу 2. Реализация традиционных плановых адаптационных мероприятий преимущественно коллективного характера 3. Ситуативное взаимодействие подразделений ОО в адаптации курсантов к образовательному процессу 4. Взаимодействие ОО с семьями курсантов	У Д О В Л Е Т В О И Т Е Л Ь Н Ы Й
Скорость протекания адаптации курсантов к образовательному процессу в условиях специального педагогического сопровождения	Педагогическая адаптация курсантов учебного взвода осуществляется в течение 1-го года обучения без чрезмерной мобилизации личностных усилий – 76 % и более обучающихся	
Качество ведущих видов деятельности курсантов в период	1. Служебная деятельность курсантов соответствует предъявляемым требованиям, демонстрирует их адекватное взаимодействие с сослуживцами, старшими по званию	

адаптации к образовательному процессу	2. Учебная деятельность курсантов отличается активностью среднего уровня, конструктивным взаимодействием с учебной группой, преподавателями, ответственным отношением к аудиторным и самостоятельным занятиям; часть учебной группы участвует в научно-исследовательской деятельности (научный кружок, научные конференции, конкурсы); оценочные баллы: преимущественно «4» 3. Участие курсантов в воспитательной деятельности связано с принятием ценностей, норм ОО, дружелюбными отношениями с сослуживцами, конструктивным взаимодействием с командным и преподавательским составом, трансляцией этичного, морально-нравственного поведения 4. Квазипрофессиональная деятельность курсантов отличается интересом к профессии, успешными первичными профессиональными пробами	
Удовлетворенность курсантов/педагогического коллектива педагогическим сопровождением адаптации курсантов к образовательному процессу	1. Курсанты не изучали адаптационную компетенцию, но к вопросам адаптации относятся с интересом; транслируют интерес к основным видам деятельности (служебной, учебной, воспитательной, квазипрофессиональной); осваивают предлагаемые виды деятельности; сотрудничают с однокурсниками, курсовыми офицерами, преподавателями; частично преодолевают закономерные сложности служебной деятельности и образовательного процесса; периодически обращаются за необходимой помощью к педагогическому коллективу (к курсовым офицерам, преподавателям) 2. Командный состав, выполняя служебные обязанности, периодически осуществляет адаптационную помощь курсантам, взаимодействует с преподавателями, удовлетворен	

	процессом адаптации курсантов и результатами собственной деятельности 3. Преподаватель-куратор, осуществляя воспитательную деятельность, периодически осуществляет адаптационную помощь курсантам, обсуждает с курсовым офицером, преподавателями различных дисциплин, удовлетворен процессом адаптации курсантов и результатами собственной деятельности 4. Преподаватели различных учебных дисциплин периодически осуществляют адаптационную помощь курсантам, взаимодействуют с преподавателями-кураторами, курсовыми офицерами, удовлетворены процессом адаптации курсантов и результатами собственной деятельности	
Систематическое функционирование педагогического сопровождения курсантов в адаптационный период в ОО МВД России	1. Реализация ситуативного мероприятийного подхода к педагогическому сопровождению курсантов в период адаптации к образовательному процессу 2. Ситуативная реализация традиционных плановых адаптационных мероприятий коллективного и массового характера 3. Частичное взаимодействие подразделений ОО в адаптации курсантов к образовательному процессу ситуативное 4. Взаимодействие ОО с семьями курсантов случайное	Н Е У Д О В Л Е Т В О И Т Е Л Ь Н Ы Й
Скорость протекания адаптации курсантов к образовательному процессу в условиях специального педагогического сопровождения	Педагогическая адаптация курсантов учебного взвода осуществляется в течение первых 2-х лет обучения и более – 76 % и более обучающихся	
Качество ведущих видов деятельности кур-	1. Служебная деятельность курсантов соответствует предъявляемым требованиям у части обучающихся (менее 50 %)	

сантов в период адаптации к образовательному процессу	2. Учебная деятельность курсантов разного уровня, что зависит от индивидуальных особенностей личности; взаимодействие с учебной группой, преподавателями, отношение к аудиторным и самостоятельным занятиям зависит от обстоятельств; участие курсантов в научно-исследовательской деятельности (научный кружок, научные конференции, конкурсы) эпизодическое, случайное; отметочные баллы – преимущественно «3» 3. Участие курсантов в воспитательной деятельности слабо связано с принятием ценностей, норм ОО, дружелюбными отношениями с сослуживцами, конструктивным взаимодействием с командным и преподавательским составом, трансляцией этического, морально-нравственного поведения 4. Квазипрофессиональная деятельность курсантов не отличается интересом к профессии, успешными первичными профессиональными пробами	
Удовлетворенность курсантов / педагогического коллектива педагогическим сопровождением адаптации курсантов к образовательному процессу	1. Курсанты не владеют адаптационной компетенцией; выборочно транслируют интерес к основным видам деятельности (служебной, учебной, воспитательной, квазипрофессиональной); преобладают пассивность, равнодушие; обращение за помощью ситуативно 2. Командный состав, выполняя служебные обязанности, ситуативно осуществляет адаптационную помощь курсантам, взаимодействует с преподавателями, преимущественно безразличен к процессу адаптации курсантов и результатам собственной деятельности 3. Преподаватель-куратор, осуществляя воспитательную деятельность, ситуативно осуществляет адаптационную помощь курсантам, обсуждает с курсовым офицером, пре-	

	подавателями различных дисциплин, преимущественно безразличен к процессу адаптации курсантов и результатам собственной деятельности 4. Преподаватели различных учебных дисциплин ситуативно осуществляют адапционную помощь курсантам, взаимодействуют с преподавателями-кураторами, курсовыми офицерами, преимущественно безразличны к процессу адаптации курсантов и результатам собственной деятельности	
--	---	--

Монография

Ульянова Ирина Валентиновна,
доктор педагогических наук;

Свинарева Ольга Викторовна
кандидат педагогических наук

**Педагогическое сопровождение курсантов
образовательных организаций МВД России
в период адаптации к образовательному процессу**

Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя
117437, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 12

Редактор *Ходжабегова К. Л.*
Компьютерная верстка *Усковой М. А.*

Подписано в печать 13.07.2018 г.	Формат 60×84 1/16	Тираж 47 экз.
Заказ № 1282	Цена договорная	Объем 12,1 уч.-изд. л.
		14,9 усл. печ. л.
